



**UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA**

**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

CAMILA LINS FRANCA

**TEATRO E EDUCAÇÃO: A MÁSCARA COMO EXPERIÊNCIA
FORMADORA**

Londrina
2017

CAMILA LINS FRANCA

**TEATRO E EDUCAÇÃO: A MÁSCARA COMO EXPERIÊNCIA
FORMADORA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina como requisito para obtenção do título de mestre em educação.

Orientador: Prof. Dr. Darcísio Natal Muraro

Londrina

2017

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Franca, Camila Lins.

Teatro e Educação : a máscara como experiência formadora / Camila Lins Franca. - Londrina, 2017.
103 f. : il.

Orientador: Darcísio Natal Muraro.
dissertação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2017.
Inclui bibliografia.

1. Ensino de Teatro - . 2. Máscara - . 3. Experiência Estética - . I. Muraro, Darcísio Natal. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CAMILA LINS FRANCA

TEATRO E EDUCAÇÃO: A MÁSCARA COMO EXPERIÊNCIA FORMADORA

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina como requisito para obtenção do título de mestre em educação.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr. Darcísio Natal Muraro
Universidade Estadual de Londrina

Profa. Dra. Inês Alcaraz Marocco
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Profa. Dra. Leoni Maria Padilha Henning
Universidade Estadual de Londrina

Profa. Dra. Rosa Verástegui
Universidade Estadual de Londrina

Londrina, 25 de janeiro de 2017.

Aos meus pais.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador Darcísio Natal Muraro, por me apresentar a fascinante teoria de John Dewey, por ser um facilitador em meu processo de aprendizagem na área da educação, pela confiança, paciência, atenção e incentivo à minha pesquisa.

À minha banca examinadora, por aceitarem meu convite e desse modo poderem contribuir com meu trabalho.

Aos professores e colegas do Programa de Mestrado em Educação, pelo conhecimento compartilhado.

Aos professores do curso de Artes Cênicas da Universidade Estadual de Londrina pelos primeiros e importantes ensinamentos na minha trajetória enquanto atriz.

A Adriane Maciel Gomes, por me apresentar o caminho da máscara, pelas indicações, conselhos e carinho com esta pesquisa.

Aos meus pais Ana e Sebastião e meus irmãos Lucas e Andreza, por incentivarem minha jornada na vida pessoal e acadêmica. Obrigada pela inspiração, dedicação, suor e amor que compõe o que sou hoje.

Ao Danilo, por compartilhar, diariamente, seu sorriso, carinho, amizade, paciência e amor.

Aos atores que se dispuseram fazer parte desta pesquisa, Laura Marafante, Rafael Gaona, Raiza Caolina, Tainara Caroline, Laís Iracema e Nathan Stuchi, pela disponibilidade, entrega e dedicação.

Aos amigos queridos por estarem sempre dispostos a dividir risadas, conselhos, lágrimas e vivências. Especialmente Laura, Andréia, Flávia, Lílian e Fabíola que, onde quer que estejam sempre serão meu refúgio da lucidez.

*Contra todos os importadores de consciência enlatada,
a existência palpável da vida.
(Oswald de Andrade)*

FRANCA, Camila Lins. **Teatro e educação: a máscara como experiência formadora** 2017. 90 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2017.

RESUMO

O presente estudo tem o objetivo de analisar a autonomia criativa do ator a partir da utilização da máscara teatral. Para isso, o estudo é dividido em dois eixos, pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo. A pesquisa de campo se deu a partir da condução de uma oficina de utilização de máscara, com duração de cinco dias e a participação de seis atores. Os instrumentos para coleta das informações foram o diário de trabalho, gravações e fotografias. No que tange à pesquisa bibliográfica, realizamos a análise crítica acerca da teoria de John Dewey em diálogo com a prática desenvolvida por pedagogos e encenadores como Jacques Lecoq, Jacques Copeau, Ariane Mnouchkine, Eugênio Barba, Peter Brook e Philippe Gaulier. Os principais conceitos analisados foram o de estética, experiência, hábito, autonomia presença cênica e imaginação. A partir de tais pressupostos, o problema deste trabalho consiste em entender de que forma a experiência com a máscara teatral pode ser formativa ao ponto de conduzir à consciência de si e prática social. Sendo assim, os resultados da pesquisa apontam para o fato de que a experiência estética está diretamente relacionada com a vida do próprio artista como sujeito social, entrecruzando-se em um constante processo de conhecimento dos hábitos cotidianos e superação dos mesmos para que a vida na cena transforme a cena da vida.

Palavras-chave: Experiência. Máscara. Ensino de teatro.

FRANCA, Camila Lins. **Teatro e educação: la máscara como experiencia formadora** 2017. 90 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2017.

RESUMEN

El presente estudio tiene como objetivo analizar la autonomía creativa del actor desde el uso de la máscara teatral. Por esta razón, el estudio se divide en dos ejes, investigación bibliográfica y la investigación de campo. La investigación de campo se llevó a cabo desde la realización de un taller sobre el uso de la máscara, con una duración de cinco días y la participación de seis actores. Los instrumentos para la recolección de información fueron el trabajo diario, grabaciones y fotografías. Con respecto a la investigación bibliográfica, se realizó un análisis crítico sobre la teoría de John Dewey, en diálogo con las prácticas desarrolladas por los docentes y directores como Jacques Lecoq, Jacques Copeau, Ariane Mnouchkine, Eugenio Barba, Peter Brook y Philippe Gaulier. Los principales conceptos analizados fueron la experiencia estética, hábito, autonomía, presencia escénica y imaginación. A partir de estos supuestos, el problema de este trabajo es comprender cómo la experiencia con la máscara puede ser formativa, hasta el punto de que conduzcan a la autoconciencia y la práctica social. Así, los resultados de la investigación apuntan al hecho de que la experiencia estética está directamente relacionada con la vida del artista como sujeto social, entrecruzando a sí mismos en un constante proceso de conocimiento de los hábitos diarios y superación de la misma para que la vida en la escena transforme la escena de la vida.

Palabras-clave: Experiencia. Máscara. Enseñanza del teatro.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Atores em demonstração prática do exercício “caminhada com fio condutor”.....	26
Figura 2: Atores em demonstração prática do exercício “lançar a pedra”.....	30
Figura 3: Atores em demonstração prática do exercício “o adeus”.....	31
Figura 4: Demonstração prática da improvisação com elemento “ar”.....	34
Figura 5: Atriz Taianara Caroline em demonstração prática do exercício “crescer de uma árvore”.....	38
Figura 6: Atriz Laís Iracema em demonstração prática do exercício “crescer de uma árvore”.....	39
Figura 7: Ator Nathan Stuchi portando máscara inspirada no tipo larvária.....	41
Figura 8: Improvisação com máscara expressiva.....	43
Figura 9: Improvisação com máscara expressiva.....	44
Figura 10: Atriz Laura Marafante portando máscara neutra.....	104
Figura 11: Improvisação com máscara expressiva.....	104
Figura 12: Improvisação com máscara expressiva.....	105
Figura 13: Improvisação com máscara expressiva.....	105
Figura 14: Improvisação com máscara expressiva.....	106
Figura 15: Atriz Laura Marafante portando máscara neutra.....	106

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. EXPERIÊNCIA ESTÉTICA COM A MÁSCARA: ANÁLISE DE UMA TÉCNICA-EM-VIDA	16
1.1. DESPERTAR: EXPERIÊNCIA FORMATIVA COM A MÁSCARA NEUTRA E AMPLIAÇÃO DA PRESENÇA CÊNICA	18
1.2. TRANSPOR: MÁSCARA NEUTRA E IMAGINAÇÃO	29
1.2.1. MÁSCARAS EXPRESSIVAS E A TÉCNICA COMO UM CAMINHO PARA AUTONOMIA	37
1.3. CONSIDERAÇÕES SOBRE O REFLETIR	46
2. TEATRO E FORMAÇÃO HUMANA	51
2.1. A EXPERIÊNCIA DO TEATRO PEDAGÓGICO	52
2.2. EXPERIÊNCIA ESTÉTICA E RECEPÇÃO	56
2.3. JACQUES COPEAU: RENOVAÇÃO TEATRAL PELA MORAL	60
2.4. A PEDAGOGIA DE JACQUES LECOQ	78
CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
REFERÊNCIA	98
ANEXO	101

INTRODUÇÃO

A escolha pelo tema da pesquisa deve-se à trajetória como aprendiz, artista e educadora que teve início no curso de Artes Cênicas da Universidade Estadual de Londrina. A metodologia de ensino desenvolvida neste curso, objetivando a formação de um artista autônomo, crítico e capaz de aliar teorias e práticas teatrais, em diálogo com a prática como educadora suscitaram inúmeros questionamentos que me movem em direção à investigação proposta. A busca por fundamentos filosóficos que pudessem embasar a práxis artística e educacional e o contato com teorias da educação no curso de especialização em Docência na Educação Superior motivaram significativamente esta pesquisa que busca aprofundar a relação entre conceitos da teoria de John Dewey e o ensino de teatro.

Foi com os olhos de uma artista em formação, isto é, buscando ser atenta, disponível e questionadora que comecei a lecionar para crianças e adolescentes. Portanto, as práticas educacionais desenvolvidas tanto no “Projeto Viva Vida - Provopar Londrina¹” quanto em escolas estaduais do Paraná, suscitaram o questionamento em relação aos mecanismos envolvidos entre experiência estética e formação.

No Projeto Viva-Vida, pude trabalhar com jovens em situação de risco e vulnerabilidade social. Neste lugar, conheci pessoas disponíveis, sinceras, comprometidas com o fazer artístico e pedagógico. Meus primeiros alunos eram disponíveis, destemidos e se arriscavam. Quando faziam teatro, isto é, quando jogavam em cena, eram quase sempre vibrantes. Esta experiência despertou-me para a possibilidade de reaprender todos os conhecimentos e modos de trabalho que constituíram minha formação até aquele momento. O confronto com as dúvidas, inquietudes, vivências dos alunos possibilitava, diariamente, a renovação do próprio conhecimento. A experiência com o ensino ampliou a perspectiva de um olhar singular diante de minha arte.

¹ O Provopar Estadual é uma associação civil, com personalidade jurídica de direito privado, sem fins econômicos e lucrativos, com a finalidade de assistência social, educacional, beneficente, cultural, ambiental, saúde e geração de renda. Por meio do Projeto Viva-Vida a Provopar-LD atende centenas de crianças e adolescentes em situação de risco e vulnerabilidade social oferecendo diversas atividades culturais.

Poucos dias antes de iniciar meu trabalho no “Viva-Vida”, eu havia tentado lecionar em uma escola estadual, na mesma comunidade do projeto. Minha experiência naquela escola foi alarmante. Havia somente embrutecimento e raiva por todos os lados: nas paredes, nas grades, nos olhos, nas mãos, nos corpos e nas falas. Tempos depois, soube que os alunos atendidos na escola e no “Viva-Vida” eram os mesmos. Descobrir que se tratavam dos mesmos alunos foi atormentador. O que havia de diferente entre essas experiências? Por que uma experiência havia sido formativa e a outra não? Qual o papel do teatro nessas experiências educativas-estéticas? Portanto, as perturbações de tal descoberta enquanto artista-professora me trouxeram até esta pesquisa.

O curso de artês cênicas, ofereceu-me subsídios artísticos para conduzir o meu trabalho enquanto atriz/pesquisadora/professora. Com o teatro vivenciei o que significou, em meu percurso, uma das formas mais legítimas de autonomia: a criação artística por meio do trabalho com a máscara. A aquisição de referências e a apropriação de formas de trabalho com a máscara me ensinaram a olhar artisticamente para o mundo e, com isso, questioná-lo constantemente. Portanto, foi o trabalho com a máscara que constituiu-se num modo de fundamentar meu fazer artístico e pedagógico.

. Sendo assim, esta pesquisa tem por objeto analisar a máscara teatral enquanto experiência estética. O objetivo desse estudo consiste em pensar a experiência com a máscara teatral como prática para consciência de si. Dessa maneira, a partir da relação entre teoria deweyana e a teoria do teatro busco analisar o conceito de pedagogia da máscara, a fim de discutir a relação entre formação teatral e formação humana. O problema apresentado neste projeto é, portanto, resultado de um fazer teatral em sua totalidade de ação e reflexão cujas bases teóricas pretendem ser aprofundadas, de modo a contribuir no pensar sobre as dificuldades da educação atual.

A metodologia deste trabalho é composta por dois eixos, pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo. A pesquisa de campo se deu a partir da condução e interlocução de uma oficina sobre o uso da máscara com a participação de seis atores: Laura Marafante, Rafael Gaona, Nathan Stuchi, Raiza Carolina e Tainara Caroline e Laís Iracema. As ferramentas para coleta de informações utilizadas foram, principalmente, registro em diário de trabalho, gravação de áudio das rodas de conversas com os atores e fotografias.

A pesquisa bibliográfica foi o procedimento necessário para o levantamento dos dados que cotejam a teoria de John Dewey acerca do conceito de experiência estética. Do mesmo modo, analisou a produção teórica acerca da prática pedagógica de Jacques Lecoq, principalmente, no que diz respeito às categorias de máscaras apresentadas por este autor no desenvolvimento de sua metodologia, bem como, a prática de atores, encenadores e pedagogos do teatro que dialogam com esta pesquisa como Jacques Copeau, Eugênio Barba, Peter Brook, Ariane Mnouchkine e Philippe Gaulier. A técnica da leitura em seus diferentes níveis substancia o exame crítico das informações obtidas desde uma leitura de reconhecimento até a leitura reflexiva e interpretativa buscando relações entre as ideias da obra com o problema da pesquisa. Por fim, foi feita uma rigorosa apreensão e investigação do problema, bem como a proposição de possíveis dissoluções e sínteses, a fim de refletir sobre as soluções levantadas; em constante diálogo com a pesquisa de campo.

A partir de tais pressupostos, pretende-se pensar acerca da seguinte questão: De que maneira a experiência estética com a máscara pode constituir uma experiência educativa? Assim, o problema dessa pesquisa é buscar entender como a experiência com a máscara teatral favorece a descoberta da identidade social do sujeito, bem como, a construção de sua autonomia.

A fim de elucidar tal problemática, pretendemos pensar a experiência estética da máscara enquanto possibilidade de devolver ao homem sua capacidade de relacionar-se com o mundo de forma orgânica, sincera, curiosa, disponível, ou seja, ampliar sua capacidade de vivenciar experiências significativas de aprendizado. Sendo assim, esta pesquisa caminha com a noção de que, tanto o trabalho do ator quanto o do professor, não devem partir de receitas. Os questionamentos levantados não pretendem apontar respostas definitivas, mas, suscitar novos questionamentos e reflexões, visto que, trata-se, concretamente, da vivência de um processo.

As conjecturas da pesquisa amparam-se ainda na problemática levantada por John Dewey de que nossas experiências, inclusive as de ensino/aprendizagem, têm sido cada vez mais marcadas pela mecanicidade, suprimindo elementos orgânicos da vida em favor de um processo de ensino maquinal, isto é, no qual a atividade da percepção corporal é dissociada da atividade mental. O autor (1979) pondera os maus resultados de tal educação, alertando que, quando a atividade dos

sentidos se torna uma intrusa, ela passa a ser controlada por uma disciplina artificial externa aos reais interesses dos educandos. A tentativa de dominar instintos orgânicos gera tensão e fadiga tanto no professor quanto no aluno, impedindo que o processo de aprendizagem se torne uma experiência significativa.

Diante de tais problemáticas, é de extrema relevância pensar em caminhos que diminuam o impacto negativo que estas questões provocam na sociedade. Assim, a experiência estética pode apresentar-se como um desses caminhos. Um ato de expressão artística consiste em uma experiência de transformação na qual tanto a matéria prima quanto o próprio artista sofrem algum tipo de mudança. É essa mudança que nos interessa investigar, a fim de melhor compreender os mecanismos que envolvem a construção da consciência de si dentro da experiência estética com a máscara.

A fim de analisar tais questões o trabalho está dividido em dois capítulos. O primeiro capítulo consiste na descrição e análise das informações coletadas na pesquisa de campo. Nesta etapa da pesquisa, a teoria deweyana convém como fundamento para as análises, principalmente no que diz respeito aos conceitos de estética, experiência, autonomia e imaginação. Da mesma forma, analiso as categorias de máscara apresentadas por Jacques Lecoq, bem como, as noções de presença cênica, técnica e imaginação, discutidas por encenadores e atores referenciais à pesquisa.

No segundo capítulo apresento a relação entre teatro e formação humana. Para isso, exponho uma perspectiva do teatro pedagógico do início do século XX, seguidamente, analiso a prática desenvolvida por Jacques Copeau, principalmente, no que concerne à máscara teatral enquanto instrumento para formação moral. Devido a perspectiva interdisciplinar desta pesquisa, apresento ainda os pontos em comum entre a teoria deweyana e a prática de Jacques Lecoq, buscando pensar em soluções para o problema deste estudo.

O diálogo entre teatro e filosofia da educação aponta muitos caminhos que nos ajudam a refletir sobre o problema aqui exposto. No que se refere ao processo formativo do ator, muitas perguntas ainda devem ser feitas, e há um vasto trajeto a ser percorrido. Entretanto, amparado pelo que já foi cursado por teóricos, encenadores, atores e através do trabalho prático pessoal, esta pesquisa resulta em certas possibilidades de direcionamento para o ator ou pedagogo de teatro. Em primeiro lugar, aponta para a necessidade do ensino do teatro pautar-se na

interação entre pedagogo e aluno e na habilidade do professor conseguir tocar as imaginações, da mesma forma, apresenta o ator enquanto elo entre a vida comum e a vida inventada, sendo a máscara o principal instrumento para que esta influência mútua se estabeleça de forma plena.

CAPÍTULO I

EXPERIÊNCIA ESTÉTICA COM A MÁSCARA: ANÁLISE DE UMA TÉCNICA-EM-VIDA

A presente pesquisa possui dois eixos principais, sendo eles, pesquisa de campo e pesquisa bibliográfica. Neste capítulo, abordaremos a análise da proposta prática que, constituiu-se em uma oficina realizada a partir de cinco encontros de três horas cada, totalizando uma oficina de 15 horas, em outubro de 2016. A pesquisa de campo foi realizada com a participação de seis atores com idades entre 20 e 27 anos. Todos os atores eram graduados ou graduandos em artes cênicas pela Universidade Estadual de Londrina.

Vale salientar que, o intuito do trabalho não foi o de formar atores para a utilização da máscara, tampouco, criar um espetáculo para levar a público, mas propor uma experiência qualitativa, na qual fosse possível analisar a autonomia criativa do ator a partir do uso da máscara teatral. Por autonomia entendemos a capacidade do ator de gerir e criar seu próprio trabalho. Portanto, a proposta da experiência buscou responder principalmente três perguntas: De que maneira a máscara revela crenças e hábitos do ator que a utiliza? Como a técnica da máscara pode levar à transformação da presença do ator em cena? Como a máscara pode levar à autonomia do ator?

O trabalho prático teve como pressuposto prática desenvolvida por Jacques Lecoq, bem como com a teoria deweyana, entretanto, é importante ressaltar que, buscamos estabelecer um processo acima de tudo pessoal, de modo que, a principal matéria deste trabalho foi o próprio artista. Portanto, não seria possível reproduzir a metodologia desenvolvida por pedagogos como Jacques Lecoq, mas estabelecer um trabalho pessoal a partir de determinados pontos de apoios comuns a prática com a máscara.

Ademais, os exercícios propostos foram selecionados a partir das experiências com máscara no curso de artes cênicas, em destaque para o projeto de

pesquisa em ensino “Análise ativa: um experimento da direção teatral”, coordenado pela Professora Ms. Adriane Maciel Gomes de 2009 a 2011, bem como, de oficinas com atores e professores que pesquisam e trabalham com a máscara, entre eles Professora Dr. Inês Marocco, Enrico Bonavera, Venicio Fonseca e Professora Dr. Joyce Aglae Brondani.

A metodologia da oficina foi dividida em duas fases de experimentações: a primeira com máscara neutra e a segunda com máscaras expressivas. Os três primeiros dias foram dedicados à experiência com a máscara neutra, sendo os dias seguintes dedicados à máscara abstrata e expressiva. As duas fases foram subdivididas em três eixos: despertar, transpor, refletir. Neste capítulo, a análise de tais eixos é apresentada em três subcapítulos, dos quais discorro sobre os principais apontamentos observados; em um constante diálogo entre a teoria deweyana e a teoria do teatro.

No momento do despertar foram propostos exercícios de aquecimento e alongamento. A ideia principal foi propor uma nova postura corporal, despertando uma inovação na possibilidade de uso do corpo, provocando oposições com a coluna, ampliando e dilatando o olhar, a fim de iniciar o trabalho a partir de um estado de atenção e relaxamento. Ainda nesta fase, propus que os atores executassem ações simples como lançar uma pedra ou dar um adeus. O objetivo foi tentar deixar as ações cada vez mais naturais e conscientes, esta fase foi feita sem máscara nos dois primeiros dias, a seguir incluímos a máscara neutra.

A fase “transpor” foi dedicada ao nutrir-se das técnicas propostas para, então, habitá-las, ou seja, apropriar-se dos exercícios para criar uma experiência com significado. Com a máscara neutra, o principal ponto de apoio foram exercícios de improvisação a partir dos elementos da natureza. Foram exercícios nos quais os atores buscaram concretizar as dinâmicas do ar, fogo, terra e água com o corpo. Com as máscaras expressivas, além de utilizarmos os elementos da natureza, improvisamos situações simples do cotidiano como, por exemplo, um encontro em uma sala de espera, um concurso de dança, um passeio em uma feira, um roubo e uma espera no ponto de ônibus.

Por fim, o eixo da reflexão constituiu-se em rodas de conversa, onde os atores puderam expor seus questionamentos e sensações sobre o trabalho, bem como, discutir sobre as principais referências bibliográficas desta pesquisa.

Obviamente, a fase da reflexão perpassou todos os outros eixos, sendo que, a divisão aqui exposta dá-se apenas a título de organização.

1.1 Despertar: O papel da experiência formativa com a máscara neutra na ampliação da presença cênica e renovação de hábitos

Conforme mencionado, o problema deste trabalho foi buscar entender de que forma a experiência com a máscara pode ser formativa ao ponto de conduzir à consciência de si. Por formativa entendemos aquela experiência capaz de gerar significados possíveis de serem aproveitados em experiências subsequentes. Segundo Dewey (1979), uma experiência é formativa quando a interação entre as partes envolvidas não apenas persiste no homem, como se torna consciente com ele; suas condições se tornam material pelo qual ele cria seus propósitos.

Segundo a teoria deweyana, toda experiência formativa possui uma qualidade estética. Segundo o autor (2010, p. 153) “a verdadeira obra de arte é a construção de uma experiência integral a partir da interação de condições e energias orgânicas e ambientais”. Sendo assim, pode-se afirmar que a obra de arte é algo que ocorre nas interações do sujeito e que, portanto, cria novas significações, ao gerar novos sentidos ela produz conhecimento e mudança. Conforme Dewey (2010, p. 153):

[...] a expressão do eu em e através de um meio, constituindo obra de arte, é em si uma interação prolongada de algo proveniente do eu com as condições objetivas, processo em que ambos adquirem uma forma e uma ordem que de início não possuíam.

Nestes termos, para o ator, uma experiência será formativa quando sua qualidade estética provocar autoconhecimento e, conseqüentemente, transformação. O processo de autoconhecimento do ator exige o planejamento de um caminho. Na experiência prática desta pesquisa, o caminho foi o de habilitar uma “técnica-em-vida” por meio do trabalho com a máscara. Ou seja, uma técnica capaz de interagir e ampliar a vida comum do artista, possível de habilitar o seu “corpo-em-vida”.

Segundo Eugênio Barba (1995, p. 54) “Um corpo-em-vida é mais que um corpo que vive. Um corpo-em-vida dilata a presença do ator e a percepção do espectador”. Trata-se de uma habilidade particular de seduzir a atenção do

espectador antes mesmo de elaborar qualquer significação para a cena. No teatro, chamamos este fenômeno de “presença cênica”. Conforme Barba, a presença cênica é algo mais do que o simples estar, é uma contínua mutação, um crescimento que acontece diante dos olhos do espectador. Barba (1995, p. 54) afirma:

É um corpo-em-vida. O fluxo de energias que caracteriza nosso comportamento cotidiano foi re-direcionado. As tensões que secretamente governam nosso modo normal de estar fisicamente presentes, vêm à tona no ator, tornam-se visíveis, inesperadamente.

Portanto, existe para o ator uma preocupação com o como fazer, ou seja, um modo de provocar uma experiência estética em outras pessoas por meio de sua própria presença. O corpo do ator é seu instrumento de trabalho, portanto, aquilo que distingue o performer da cena de outros artistas é o fato de que, no momento em que sua arte acontece ele está presente, trata-se de um momento de vida diante de seus expectadores. Dessa maneira, ao longo do trabalho do ator, tem sido importante discutir a respeito de sua presença cênica. Isto é, de modos particulares de manter-se vivo em cena.

Assim, na experiência prática deste trabalho, também utilizamos a máscara como um modo de habilitar a presença cênica do ator. De acordo com Lecoq (1987), a máscara alia um elemento de integralidade entre ambiente exterior e o corpo do artista, reunindo em si uma única vida. Para este autor, a experiência com a máscara nos faz descobrir o espaço, o ritmo e a gravidade das coisas: a dinâmica do medo, da inveja, da cólera, do orgulho. Dessa forma, o sujeito que passa pela experiência com a máscara se torna um “receptáculo ativo” do que lhe é externo e o transforma.

Segundo Dewey (2010) a combinação entre agir e sofrer as consequências da ação em uma experiência formativa resulta numa significação que, além de satisfazer às exigências da experiência presente naquilo que é circunstancialmente problemático, se transforma em método para lidar com experiências subsequentes. A experiência em sua qualidade ativa, isto é, de tentativa, pressupõe por si só uma mudança, contudo, tal transformação só será significativa se for repleta de significado, se interagir diretamente com as consequências de tal ação. Este nível de experiência pode assinalar ao sujeito uma vivência peculiar e memorável.

Sendo assim, a máscara permite que o ator revele a si mesmo, de modo a reconhecer as dinâmicas que fazem parte da vida em seu próprio corpo antes de

representá-las. A etapa do trabalho referente ao despertar, teve como objetivo aquecer este estado de atenção a si. Para isso, fizemos um exercício no qual os atores deveriam caminhar como se tivessem um fio condutor, saindo do topo da cabeça e puxando toda sua coluna para cima. Com este exercício, o ator sente uma força em oposição à gravidade de seu corpo. A mudança de postura provoca não só a ampliação de sua presença física, mas o alargamento da consciência corporal. Os atores mais experientes e que tinham a máscara como técnica de trabalho diário, trouxeram mais facilidade em perceber este fio condutor, bem como, de mantê-lo. Os atores menos experientes, e que não tinham muita familiaridade com a técnica perdiam o fio depois de algum tempo caminhando.

Ao propor uma atitude de atenção, ampliada em relação às ações banais do cotidiano, a intensão foi provocar um estado de disponibilidade que perpassa toda experiência estética. Portanto, este exercício foi um dos primeiros meios utilizados para provocar uma experiência que tivesse qualidade de estética. Segundo John Dewey (2010) no momento em que este estado for capaz de qualificar uma ação e fazer com que ela vá além da mera execução, mas que a transforme na efetivação de algo enquanto resultado de um processo, de um acontecimento ela pode ser considerada estética. Dewey (2010, p. 115) caracteriza esta qualidade estética como “[...] um sentimento de um significado crescente, que é conservado e se acumula em direção a um fim vivido como a consumação de um processo.”.

Portanto, a fase de despertar a consciência corporal do ator, provocando novas posturas e formas de agir, buscou criar um novo significado para o uso do corpo. A experiência estética cria um sentido crescente conservado continuamente, se o ator possuir em seu arcabouço criativo apenas aquilo que lhe é habitual, os significados de sua criação serão limitados. Assim, é preciso superar o habitual para que a experiência estética não perca aquela qualidade capaz de diferenciá-la das experiências comuns. John Dewey (2010, p. 141, *itálico do autor*) afirma:

Um objeto é peculiar e predominantemente estético, gerando o prazer característico da percepção estética, quando os fatores determinantes de qualquer coisa que se possa chamar de experiência *singular* se elevam muito acima do limiar da percepção e se tornam manifestos por eles mesmos.

Desse modo, a experiência estética constitui-se a partir de um jogo orgânico entre ambiente social e interior, entre sujeito e mundo, subentendendo total disponibilidade das partes envolvidas e resultando em uma ampliação das

percepções e vivências rotineiras. Inicialmente, semelha um exercício muito simples pedir para que os atores caminhem como se estivessem com um fio fazendo oposição à coluna, entretanto, incluir uma força em oposição ao caminhar habitual do ator amplia sua presença e os fatores que determinam a experiência se elevam acima do limite da compreensão.

A etapa do despertar foi feita, em um primeiro momento sem máscara, depois com a máscara neutra. Conforme Lecoq (2010) a máscara neutra é uma máscara base para todas as outras, apoia-se essencialmente no silêncio, sua figura é simples e não expressa nada. Ao vesti-la o ator necessita adotar uma mudança de atitude, de corporeidade, estabelecendo um jogo diferente do cotidiano, para Jacques Lecoq (1987, p. 02) trata-se de “*essencializar a expressão, livrando-se de seus clichês*”. Desse modo o corpo deve manter-se em um estado de alerta, que não se manifesta com movimentos aleatórios e cotidianos.

Alguns atores relataram que, com a máscara neutra tiveram maior facilidade para manter o corpo em estado de alerta, sem perder a consciência nas oposições do fio condutor. Outros atores relataram que, quando colocaram a máscara não conseguiam manter a mente em estado de calma. O que percebi foi que, quando estavam com a máscara era mais fácil identificar as tensões corporais que não deveriam existir, já que, estar alerta não significa estar tenso, mas relaxado e atento. Além disso, percebi que os atores que relataram nervosismo e mente agitada, eram os mesmos que tencionavam o corpo, ao invés de abrir espaço entre as articulações. A máscara neutra foi fundamental para trazer a tona estas tensões desnecessárias.

Em outros termos, a máscara neutra tornou-se um instrumento para auxiliar a identificar o que impedia o ator de vivenciar uma experiência com qualidade estética. Segundo Lecoq (2010, p.71), a máscara neutra objetiva desenvolver a presença do ator no espaço que o cerca. Portanto, sua utilização permite que o artista mantenha-se em um estado de descoberta e disponibilidade, “*permitindo que ele olhe, ouça, sinta, toque coisas elementares no frescor de uma primeira vez*”. Trata-se de uma máscara fundamental que garante pontos de apoio para a atuação que virá depois. Lecoq (2010, p.71) afirma ainda que, os que, na vida, encontram-se em conflito consigo e com seus próprios corpos, os auxilia a encontrar um ponto de apoio no qual a respiração é livre. Portanto, “*para todos, a máscara neutra torna-se um referencial*”.

Um ato de expressão artística consiste em uma experiência de transformação, na qual, tanto a matéria prima quanto o próprio artista sofrem algum tipo de mudança. Em uma experiência estética, parte-se de uma autonomia corporal do indivíduo a fim de que sejam propostos novos objetivos quanto à expressividade natural do corpo humano. Neste sentido, a utilização da máscara teatral pode constituir-se enquanto um caminho para a consciência corporal de forma plena, despertando a necessidade de aprofundar aspectos de seu ser. Em outras palavras, se a obra de arte é a interação entre potencialidades do eu e as condições objetivas do meio, a máscara teatral torna-se um instrumento para que esta interação aconteça de forma plena.

Para Lecoq (2010), desprovido do rosto e da palavra, o ator tem seu corpo como o único instrumento para levá-lo até o silêncio que põe a prova a verdade da atuação, sendo assim a máscara neutra revela, o rosto que utilizamos em vida perde o sentido, e todos os movimentos se mostram então com especial potência. Lecoq (1987, p.115) afirma:

A máscara neutra, que acreditamos feita para se esconder, nos coloca a nu. Nosso rosto-máscara da vida cai, o papel que ele representava não tem mais sentido. Nós sentimos cada movimento de nosso corpo com mais acuidade. Os gestos se tornam maiores e ficam lentos.

Sendo assim, o uso da máscara neutra influencia na definição do movimento. Permite o desenvolvimento do gesto limpo, forte e essencial, exclui o que é banal, evidenciando a ação. Tendo isto em mente, na fase do despertar, pedi para que os atores fizessem um exercício no qual, deveriam caminhar com o fio opositor da coluna e pontuar cada movimento da caminhada, de modo a eliminar o que é superficial. Portanto, ao caminhar o ator deveria primeiro olhar para a direção que pretendia ir, movimentando apenas a cabeça e mantendo os olhos vivos e atentos, este olhar devia ser verdadeiro, o ator deveria realmente enxergar algo muito longe, além das paredes da sala; depois apenas o corpo se vira na mesma direção da cabeça; e então o ator caminhava em direção ao que viu.

Esta caminhada exige o mínimo de movimento, mas o máximo de energia. O ator deve estar atento a cada micromovimento que faz, cada ação deve receber um ponto final para dar início à outra. O estado de atenção ao corpo é redobrado. Mais uma vez, começamos sem a máscara, em seguida, repetimos o mesmo exercício com a máscara neutra. Neste exercício, percebi um elemento essencial nesta ação:

o ritmo. No começo, todos os atores estavam lentos, principalmente com a máscara neutra. Tempos depois, os atores se acostumavam a determinado ritmo, e estagnavam a ação. Todos os atores pareciam robotizados com a máscara neutra e a energia desaparecia.



Figura1. Atores em demonstração prática do exercício “caminhada com fio condutor”.

Os atores relataram que, preservavam a ideia de que, com a máscara neutra os movimentos devem ser lentos, ou seja, o neutro é brando. Entretanto, a máscara neutra pode receber todos os ritmos, economia de movimentos tem a ver com precisão e consciência não necessariamente com ritmo lento. Para superar este problema, pedi para que experimentassem novos ritmos, então o que aconteceu foi uma interessante mudança de intensão da ação. Ou seja, o ritmo do corpo determinava e incluía a intensão da caminhada. Neste sentido, com a máscara neutra o processo de construir ações teatrais foge dos psicologismos, ele ajuda o ator a perceber o que pode ser concretizado fisicamente.

Em determinado momento da fase dedicada ao despertar, pedi para que os atores ficassem alinhados ao fundo da sala, formando uma espécie de paredão.

Com os olhos atentos e vivos em um ponto fixo no horizonte. Ao meu sinal, eles deveriam correr intensamente, quando ouvissem um segundo sinal, deveriam parar imediatamente como se estivessem à beira de um abismo, ou seja, interromper imediatamente a energia e o campo de força que seus corpos criaram com a corrida. Quando os atores paravam a beira do abismo percebiam uma mudança brusca no equilíbrio do corpo, uma transformação do equilíbrio habitual.

Seguidamente, fizemos o mesmo exercício, mas ao ser interrompido o ator deveria bloquear todos os movimentos sentindo uma força o dirigindo para baixo. Quando se está à beira do abismo o ator sente uma energia o puxando para o alto, fica na ponta dos pés e tenta manter o equilíbrio para não cair. Neste segundo momento, a força é para baixo, como se o ator estivesse sendo puxado pela terra. Portanto, se relacionarmos este exercício com os elementos da natureza, estar à beira do abismo é como trabalhar com o ar, enquanto que o segundo exercício dialoga com a terra.

Este foi um dos exercícios que nos ajudou a perceber que alguns atores possuíam maior facilidade ou familiaridade em trabalhar com exercícios que dialogam com a dinâmica do ar, enquanto outros corpos dialogaram melhor com a dinâmica da terra. Os atores relataram saber qual dinâmica dava mais prazer ao trabalhar. Para alguns atores era muito difícil fazer movimentos leves, ou circulares, ou fluidos, enquanto para outros era difícil fazer movimentos pesados, diretos, pontuais. Um dos atores relatou que, percebeu esta dificuldade apenas depois de algum tempo trabalhando com a máscara.

O questionamento a respeito desta constatação apontou para a ideia de que, a vida comum dos artistas interfere em seu trabalho artístico ao ponto de determinar suas preferências nas formas de usar o corpo. Conforme Peter Brook (1999) o elemento fundamental da vida na cena é o corpo. Para este autor todos os povos possuem corpos basicamente semelhantes, apesar das pequenas diferenças fisionômicas e estruturais o instrumento corpo é igual no mundo inteiro, o que altera são os estilos e influências culturais nele expressos.

Para Peter Brook (1999) os hábitos são específicos para diferentes culturas, sendo que tais hábitos podem formar corpos mais ou menos desenvolvidos. O autor cita o exemplo das crianças japonesas, que desde os dois anos de idade aprendem a sentar em perfeito equilíbrio, nelas, o hábito de inclinar-se regularmente constitui um excelente exercício para o corpo. Em contrapartida no ocidente, os hábitos

produzidos pouco favorecem ao desenvolvimento do corpo, por isso o ator ocidental precisa compensar tal deficiência.

Da mesma maneira, Dewey (1956) aponta que as ações sofridas pelos sujeitos ocorrem de acordo com a utilização de estados orgânicos despertados como critérios para a determinação do valor de um ato. Todos os indivíduos desde muito cedo aprendem a reconhecer a qualidade de suas ações a partir das consequências demonstradas pelos outros indivíduos. Neste sentido, se algumas ações são consideradas agradáveis para os sujeitos desde o momento de sua infância, isto deriva de um estado interior de conforto que é gerado a partir do olhar e do julgamento do outro.

Neste sentido, Dewey pondera que as preferências e desejos manifestos pelos homens são reflexos de uma ação objetiva anteriormente dada que reveste determinadas situações para que sejam perpetuadas e ampliadas. Segundo Dewey (1956, p. 27):

A afeição que tenhamos por flores vem após havermos nos deliciado com elas concretamente. Todavia essa afeição é sentida antes de realizarmos o trabalho que transformará o deserto em um canteiro florido, e antes de cultivarmos plantas. Todo ideal é precedido de um acontecimento real, porém, um ideal é mais que uma repetição subjetiva da realidade. Ele projeta, em forma mais firme, ampla e primorosa, o bem que, de modo precário, acidental e fugaz, se tenha experimentado.

Assim, quando os atores se identificam com determinadas dinâmicas de movimento e outras não, conforme a teoria deweyana (1956, p. 36) isto acontece porque as qualidades sensoriais distintas não são elementos originais que surgem a partir de espaço vazio, antes são resultados de uma análise apurada, que “dispõe de recursos técnicos científicos imensos”. Portanto, a capacidade de destacar elementos sensoriais definitivos é a proeminência de um treino, isto é, de hábitos bem formados. Para o autor (1956, p.36): “Não é cousa simples ter-se uma sensação clara, independente. Tal sensação é indício eloquente de treino, habilidade, hábito.”

Neste âmbito, a máscara neutra é um instrumento da experiência estética porque, além de salientar as preferências sensoriais criadas pelo hábito, propõe novas sensações e costumes, ou seja, busca criar uma segunda natureza para o ator em cena, uma segunda vida que seja autônoma e sincera em suas ações cênicas.

Segundo Burnier (2009), a singularidade da arte de ator cobrar uma presença física do artista diante de seu receptor, levanta uma importante questão referente à inter-relação entre a vida (natural) e a arte (o artificial). Conforme o autor, a vida natural nos é dada pela natureza, enquanto a artificial é criada pelo homem. Entretanto, existem elementos intrínsecos da natureza que reconhecemos em nós, capaz de manifestar-se no fazer artístico de modo a dar a sensação de uma obra estar viva. Portanto, a arte nasce da essência da vida.

No desenvolvimento de sua teoria, Dewey rejeita a separação entre arte e vida. Para o autor (2010), um dos problemas centrais das proposições sobre arte consiste em buscar recuperar a continuidade entre a experiência estética e os processos normais do cotidiano. Para Dewey (2010), no momento em que o estético se encontra compartimentalizado, resta pouco espaço para as experiências comuns no âmbito artístico. Portanto, as filosofias estéticas que ‘espiritualizam’ as artes retiram a ligação entre o estético e a vida, criando um dualismo entre arte e experiência que ocorre na vida.

Em contrapartida, Dewey (2010) defende uma compreensão de arte que tenha como pressuposto a ligação entre as qualidades da experiência comum e a estética. Assim, o caminho para entender a natureza da criação artística e de sua recepção é descobrir as raízes das questões não consideradas estéticas, ou seja, as experiências da vida comum. Segundo Dewey (2010, p. 80):

Pelo fato de o mundo real, este em que vivemos, ser uma combinação de movimento e culminação, de rupturas e reencontros, a experiência do ser vivo é passível de uma qualidade estética. O ser vivo perde e restabelece repentinamente o equilíbrio com o meio circundante. O momento de passagem da perturbação para a harmonia é o de vida mais intensa.

Assim, a experiência singular é rítmica e evolutiva. Segundo Dewey (2010, p. 84), por ser a realização da criatura viva em suas lutas e conquistas em um ambiente a experiência é a arte em “estado germinal”, o que consiste em dizer que a vida “[...] mesmo em suas formas rudimentares, contém a promessa da percepção prazerosa que é a experiência estética”. (DEWEY, 2010, p.84).

Conforme Peter Brook (1999, p.7) o teatro não possui categorias, ele é sobre vida. “Esse é o único ponto de partida, e além dele nada é realmente fundamental. Teatro é vida.” Entretanto, existe um problema na afirmativa de que, a vida é um

teatro, e de que todos nós somos atores, porque qualquer ação diante de qualquer pessoa é uma cena. Segundo Peter Brook (1999, p. 08) “[...] vamos ao teatro para um encontro com a vida, mas se não houver diferença entre a vida lá fora e a vida em cena, o teatro não terá sentido”. De acordo com este autor é preciso aceitar que a vida no teatro se configura de modo ampliado, mais visível, mais compreensível e intensa porque se trata de uma vida mais concentrada no espaço – tempo em relação à vida real.

No último exercício da fase dedicada ao despertar, os atores trabalharam com dois temas muito simples da vida comum, provavelmente já experimentado por todos os atores: dar um adeus e lançar uma pedra. Segundo Lecoq (2010) trabalhar com temas da vida comum consiste num meio eficaz para observar o ator, sentir o desenvolvimento de sua presença cênica e de sua sinceridade. Neste exercício, os atores iniciam individualmente, para então, fazer a ação em coro. Quando trabalham em coro os atores se unem, e realizam a mesma ação como se fosse um só corpo em cena, criam laços e agem todos no mesmo ritmo e intensão. O objetivo é possibilitar que o ator encontre o essencial da ação.



Figura 2. Atores em demonstração prática do exercício “lançar a pedra”.



Figura 3: Atores em demonstração prática do exercício “o adeus”.

Apesar de aparentemente simples, os atores encontram problemas em estabelecer uma ligação entre a vida comum e a inventada. Peter Brook (1999) ajuda-nos a pensar nesta problemática, o encenador afirma:

Peça a um voluntário para caminhar de um lado para o outro de um espaço. Qualquer pessoa consegue. [...] Agora peçam-lhe para imaginar que está carregando nas mãos um jarro precioso e tem que caminhar com cuidado para não derramar uma só gota de seu conteúdo. Qualquer um também pode realizar este exercício de imaginação de locomover-se de um modo mais ou menos convincente. [...] Em seguida, peçam-lhe para imaginar que durante a caminhada o jarro escorrega de suas mãos e se espatifa no chão, derramando o conteúdo. Aí ele se complica. Tentará interpretar a cena e seu corpo será possuído pela pior espécie de atuação artificial, amadorística, tornando a expressão de seu rosto “teatral” – ou seja, horrivelmente falsa.

Assim, ao pedir para que os atores fizessem uma ação muito simples da vida comum, a ideia foi que treinassem para evitar este tipo de interpretação, ou seja, vencer os obstáculos da falsa imitação. Segundo Peter Brook (1999) todas as imagens e ideias precisam se materializar em carne, sangue e realidade emocional, ou seja, lançar uma pedra é mais do que imitar alguém lançando uma pedra, é

preciso que a vida inventada seja uma vida paralela que não se possa distinguir da realidade em nível algum.

Portanto, para assumirmos a ideia de que o teatro é a máscara da vida, é preciso levar em conta que, a noção de máscara em tal afirmação, não implica falsear a realidade. Mascaramento aqui, não significa mentira, mas a possibilidade de descobrir e ampliar os aspectos da vida comum na cena.

1.2 Transpor: Máscara neutra e imaginação

Após o momento dedicado ao despertar, começávamos o trabalho com a fase denominada de “transpor”. Nos três primeiros dias de experiência, utilizamos a máscara neutra, sendo os dias seguintes dedicados às expressivas. Com a máscara neutra os temas trabalhados foram a natureza e seus elementos: ar, terra, fogo e água. Os atores deveriam fazer a mímica desses elementos, de modo a concretizar suas dinâmicas com o corpo.

Sendo assim, no primeiro exercício pedi para que os atores imaginassem e agissem como se estivessem em uma floresta. Em determinado momento, os atores deveriam transformar-se na própria floresta. Foi preciso concretizar a dinâmica, o ritmo, os cheiros, as cores, os sons, os animais. São muitos elementos na mesma improvisação, portanto, a dificuldade aumentou. Segundo Lecoq (2010) o trabalho com os elementos da natureza constitui um dos temas centrais da máscara neutra. A natureza referente a este tipo de jogo se coloca inicialmente de maneira calma, em equilíbrio, fala diretamente com o neutro. Trata-se de uma viagem simbólica que vai do primeiro estado de calma ao estado extremo de revolução. Conforme Lecoq (2010, p. 77):

Estas improvisações em situação-limite levam os alunos a viver situações pelas quais nunca passaram, a fazer movimentos muito difíceis que jamais realizaram em suas vidas, para que o corpo aja no limite dessas possibilidades, na urgência e no imaginário.

Durante o exercício exposto, uma das principais dificuldades dos atores foi a de representar de forma concreta situações da floresta. Segundo relato, o empecilho foi encontrar referências e trazer a mente imagens de tais situações, ou seja, fazer uso da imaginação de forma orgânica. A máscara neutra denunciou de forma fascinante quando a imaginação foi ativa ou não, uma vez que, quando a imaginação ficou viva, a interpretação chamava mais atenção por ser mais intensa.

Interessante pensar que a imaginação se torna um dos elementos essenciais para a experiência estética com a máscara. Para Dewey (2010, p. 468) a experiência estética é imaginativa. Isto porque, a imaginação é a única via pela qual os significados das experiências anteriores podem chegar a uma interação atual, ou seja, “o ajuste consciente entre o novo e o velho é a imaginação”. Conforme Dewey (2010, p. 461, grifo do autor):

É um *modo* de ver e sentir as coisas, à medida que elas compõem um todo integral. É a grande e generosa mescla de interesses no ponto em que a mente entra em contato com o mundo. Quando o velho e o novo se tornam novos na experiência, há imaginação. Quando o novo é criado, o distante e o estranho tornam-se as coisas mais naturais e inevitáveis do mundo. Há sempre uma dose de aventura no encontro da mente com o universo, e essa aventura é, em sua medida, a imaginação.

Em nosso trabalho, os atores eram profissionais, portanto existia uma predisposição corporal para experimentar os exercícios. Entretanto, a dificuldade de todos os dias, principalmente com a máscara neutra, foi ativar os materiais de outras experiências, ou seja, utilizar a imaginação. A teoria deweyana aponta um conflito que perpassa os artistas: a oposição entre a visão interna e externa. Conforme Dewey (2010) existe uma etapa da experiência estética em que a visão interna parece muito mais rica que qualquer manifestação externa. Contudo, vem uma reação, e então a matéria da visão interna torna-se espectral comparada à solidez da visão externa. O artista sente que, o objeto concretiza de forma concisa e consciente algo que a visão interna relata de maneira vaga. O artista é levado a submeter-se à visão objetiva. Mas a visão interna continua ativa, permanece enquanto um aparelho pelo qual a visão externa é controlada e vai assumindo uma estrutura na medida em que, esta última, é concentrada por ela. A interação entre estas duas modalidades é a imaginação, na medida em que ela ganha forma, nasce à obra de arte. Para Dewey (2010, p. 466):

Aí está o contraste entre a inércia do hábito e o imaginativo, ou seja, a mente que busca e acolhe o que é novo na percepção, mas é duradouro nas possibilidades da natureza. A “revelação” na arte é a expansão intensificada da experiência. Dizem que a filosofia começa no assombro e termina na compreensão. A arte parte do que foi compreendido e termina no assombro. Nesse final, a contribuição humana para a arte é também o trabalho intensificado da natureza no homem.

A título de exemplo do que foi exposto, no segundo dia de atividade, improvisamos de modo a explorar a dinâmica do ar. No exercício proposto, os atores

tiveram que caminhar pela sala sentindo a resistência do ar, buscando uma qualidade corporal que é relaxada, mas alerta. Por alguns instantes, os atores encontraram essa qualidade, mas depois de certo tempo, a força expressiva que conquistaram no início do exercício se esgotou, os atores passaram a fingir a resistência do ar em oposição ao corpo, as oposições deixaram de ser verdadeiras.



Figura 4. Demonstração prática da improvisação com elemento “ar”.

Segundo Ariane Mnouchkine (apud FÉRAL, 2010) um dos papéis essenciais do diretor teatral é dar espaço para a imaginação do ator. Segundo a encenadora, é preciso abrir o maior número possível de portas. Neste sentido, o pedagogo de teatro ou diretor precisa saber tocar as imaginações. Neste âmbito, na tentativa de reativar a energia perdida, dei-lhes outros estímulos, pedi para que se transformassem em balões de ar. Então a imaginação começou a ser ativada e o exercício ficou vivo outra vez. Pedi para que me mostrassem, corporalmente, que cor tinha este balão, qual sua forma, se possuía algum desenho ou pertencia a alguma criança. Com estas propostas os atores conseguiram utilizar a dinâmica do ar em diálogo com a própria imaginação, reativando a vida da ação.

Com a experiência prática, notei que a dificuldade em imaginar, portanto de conectar corpo e mente em uma ação orgânica, levava ao tédio na representação. O tempo parecia ficar mais ralentado, e eu perdia o interesse nas ações dos atores. Após dois dias de oficina, havia um clima de frustração quando os atores percebiam que suas ações não eram vivas o suficiente como esperavam. Ao refletir sobre o processo, ao final do dia, os atores relataram que, os dias eram frustrantes porque não conseguiam libertar-se do medo de errar, que os impedia de arriscar-se. Quando não se arriscavam faziam sempre “mais do mesmo”, e então o tédio tomava conta. Todos perdiam o interesse na ação e nos movimentos, porque eles eram comuns.

Segundo Gaulier (2016) não se deve ser natural, no sentido de comum, uma vez que o natural não abre as portas do imaginário. Os exercícios com a dinâmica da natureza nos ajudaram a sair da naturalidade ou normalidade com que o corpo está habituado. Segundo Gaulier (2016, p.41):

O homem imitou a natureza. Podemos ainda nos lembrar disso graças às danças africanas. Elas têm pegada. Então vamos nos divertir, armados e protegidos por uma máscara neutra, vamos movimentar o universo! Por que eu digo “armados” e “protegidos”? Porque as rugas (o passado) não modificaram a liberdade da máscara, sua ingenuidade. Um homem que esconde seu rosto é mais ágil.

Vamos lá!

A água, a terra, o fogo e o ar! Vamos nos divertir imitando esses elementos! Eu digo “nos divertir imitando”, não “sendo”. É ridículo, a não ser que participe de alguma seita insana, propor que as pessoas normais sejam outra coisa que não elas mesmas. Uma pessoa jamais poderá ser água, terra, fogo ou ar. Há um hiato aí. E esse hiato favorece lidar com a distância entre o ser humano e a natureza, a inteligência se projeta. Nós nos divertimos imitando.

Neste sentido, Gaulier (2016) apresenta a ideia de que, nestas representações nada é de verdade além da imaginação, frágil, ela nasce com o jogo e morre com a realidade. A reflexão de Gaulier leva-nos a noção de que quando os atores não se arriscavam, por medo de errar, bloqueavam a imaginação, a imitação passava a ser mentirosa e entediante para quem fazia e assistia. Nesta fase, a imaginação tornou-se o elemento fundamental de nosso trabalho porque sem ela a vida da cena passava a ser tão comum e habitual quanto à vida fora dela.

Segundo Arianne Mnouchkine (apud FÉRAL, 2010), a imaginação é um músculo, que precisa ser exercitado, neste sentido, é preciso que o artista vivencie

cada vez mais experiências que o habilitem a trazer à tona às significações de experiências da vida. Para o ator é importante que sua vida comum possa ser uma vida de experiências singulares, ou seja, experiências capazes de gerar significado. Estes significados serão a principal matéria de trabalho do ator, viver experiências significativas é exercitar a imaginação. Neste sentido, o trabalho do ator é encontrar em seu mecanismo de funcionamento determinada fluidez equivalente ao fluxo da vida. Portanto, se por um lado o ator precisa de técnica, por outro ele carece reencontrar as dinâmicas da vida, evitando um viver “artificial”. Quando questionada sobre por qual viés é possível ativar a imaginação, Mnouchkine (2010, p, 77) responde:

Pela sinceridade. Pelas emoções. Pela interpretação, realmente pela interpretação. Não pela memória, porque não acredito nisso. É preciso, pouco a pouco, chegar a ter visões, a ser um visionário [...] Estamos falando séria e profundamente das teorias do teatro, mas, finalmente, da teoria essencial. É nela que se precisa acreditar: acreditar que interpretamos aquilo que somos, o que encarnamos, e crer naquilo que o outro encarna.

Mnouchkine levanta um ponto contraditório do qual vale elucidar. Em nosso trabalho, quando pedi para que os atores improvisassem determinadas situações com a máscara, quis fugir de psicologismos. Os significados de experiências anteriores são evocados pela experiência da improvisação de forma natural, como uma consequência ao estímulo, ou seja, como uma continuidade fluida da experiência da vida comum. Por outro lado, alguns encenadores, podem recorrer à utilização da memória enquanto um meio de ativar significados de experiências pessoais. Por exemplo, para representar a tristeza o ator é induzido a pensar em uma memória pessoalmente triste. Comumente, este tipo de abordagem deixa de lado as potencialidades físicas do artista para supervalorizar suas emoções particulares.

Em nossa experiência, o caminho que buscamos percorrer é o oposto a este. Quando toca as imaginações, o encenador trabalha com temas universais. O ator é quem irá apropriar-se deste estímulo e ativar aquilo que lhe é imagético, então existe um diálogo completo entre o que é pessoal e o que é universal. Este nível de comunicação imediata é o que caracteriza a estética segundo a teoria deweyana. Conforme Dewey (2010), sempre existe uma lacuna entre o agora e o passado que gera em toda percepção consciente um risco, se torna uma aventura no

desconhecido, uma vez que, ao aproximar o presente do já ocorrido, provoca uma reconstrução do momento passado.

Portanto, quando passado e presente se encaixam de forma linear a experiência resultante pode ser rotineira ou mecânica. Ou seja, existe uma interação entre as experiências atuais e anteriores que possibilita discernir a relação entre o que tentamos fazer e o que sucede em consequência. Esta medida de consciência é o que modula os conceitos de artificial e artificioso segundo Dewey. Para o autor, quando o objetivo do que se pretende e as ações efetuadas coincidem a atividade pode ser compreendida como artística, enquanto que em atividades artificiais existe uma separação entre o que é feito e o que é pretendido. Dewey (2010, p. 150) afirma que “[...] sempre que existe essa cisão entre o que é feito e seu objetivo, há insinceridade, tem outro efeito”.

Portanto, com a máscara a imaginação é evocada pela experiência, pela interação real entre o agora e o já vivido, entre universal e pessoal, entre o físico e o mental, não por psicologismos. Ou seja, pela experiência as memórias são evocadas organicamente, em resposta ao estímulo externo. Para o ator, tentar reproduzir uma memória recorrendo aos psicologismos, é cair na armadilha da mentira. O papel do ator não é o de reproduzir emoções de experiências passadas, fingindo que está sentindo exatamente as mesmas coisas de quando viveu àquela experiência, mas o de criar uma experiência real com os significados gerados de experiências anteriores, seguindo uma continuidade orgânica.

Neste âmbito, o corpo do ator possui fundamental importância em seu processo de formação, uma vez que, através do corpo torna-se mais difícil de forjar uma experiência, portanto, de mentir em cena. O corpo do ator torna-se o veículo pelo qual os significados são concretizados. Este processo de tornar real o imaginário é um dos pontos-chaves do trabalho com a máscara. Segundo Lecoq (2010) com a máscara neutra cada um sente o que existe em comum em todo o mundo, neste sentido, que as nuances aparecem, nuances que não surgem de personagens, pois estes não existem, mas das particularidades de qualquer natureza entre as pessoas que interpretam. Os corpos são diferentes, mas se assemelham no que os une.

Podemos exemplificar o pensamento de Lecoq com um dos momentos de nossa oficina. Pedi para que os atores, com a máscara neutra, levantassem do chão como se fossem uma árvore brotando da terra. Neste exercício notamos que, em

cada árvore representada apareceram muitas peculiaridades de cada ator. Absolutamente, nenhuma árvore foi exatamente igual à outra. Entretanto, os atores conseguiram concretizar o universal presente em todas as árvores, ao ponto de que os que estavam assistindo ao exercício conseguiram identificar facilmente que se tratava da representação de uma árvore.



Figura 5: Atriz Taianara Caroline em demonstração prática do exercício “crescer de uma árvore”.

Conforme Dewey (2010, p. 491, grifo do autor), comum é aquilo que se encontra na experiência de diferentes pessoas, portanto, aquilo que é universal configura “*um modo de as coisas funcionarem na experiência, como um laço de união entre determinados eventos e cenas.*”. Sendo assim, potencialmente, qualquer coisa na natureza pode ser comum, entretanto, aquilo que torna as qualidades e valores verdadeiramente comuns na experiência de um grupo ou na humanidade é a linguagem e a comunicação. Portanto a arte, por ser a forma mais efetiva de comunicação entre os homens, é um modo de transmitir e tornar consciente o que existe de comum nas experiências da humanidade.



Figura 6: Atriz Laís Iracema em demonstração prática do exercício “crescer de uma árvore”.

Por não existir uma separação entre os materiais objetivos das experiências comuns e aquilo que é subjetivo na experiência estética, os meios de expressão artística tornam-se material de uma nova experiência na qual objetivo e subjetivo cooperam de tal modo que ambos deixam de existir por si só. Neste sentido, quando o ator interpreta o que existe de universal no crescer de uma árvore, provoca e comunica uma mudança concreta, tanto no conteúdo comum a todos os indivíduos, quanto em suas imagens individuais sobre o assunto. A máscara neutra é o instrumento que vai ajudar o ator a concretizar esta comunicação, ou seja, ajudará o ator a transmitir a transformação provocada no que existe de comum nas experiências da humanidade, gerando, portanto, um novo significado para o que é universal.

Desse modo, a máscara apresenta-se como uma espécie de denominador comum das coisas. O trabalho com a máscara neutra permite encontrar a universalidade que envolve o homem e seu ambiente. De acordo com Lecoq (1998) a neutralidade presente na máscara reúne a vida em comum entre as coisas e os seres, na qual, cada um pode reconhecer-se. Este estado gera uma economia de

movimentos que leva a um gesto piloto, como por exemplo, o andar em relação a todos os outros meios de locomoção humana. Segundo o pedagogo (1988), não se trata da existência de um gesto tipo, tampouco de um estado neutro único e imutável, mas de um direcionamento, um caminho que o ator pode utilizar para fazer suas próprias descobertas. Por consequência, o ator reage colocando a sua individualidade em alerta. A escolha orgânica e pessoal aparece justamente no momento em que se busca o que é comum a todos. Desse modo, a neutralidade buscada por cada um é particular, é preciso respeitar a “necessidade urgente das diferenças”. O autor (1987, p. 115) ressalta:

A máscara reúne nesta mesma “vida” que existe no mundo e no qual cada um pode se reconhecer. Não há maneira de caminhar, ela caminha. Ela nos faz descobrir o espaço, o ritmo e a gravidade das coisas: a dinâmica do medo, da inveja, da cólera, do orgulho, pertence a todos.

Para Dewey (2010), a peculiaridade de uma experiência genuinamente estética é conseguir expressar diretamente os significados imaginativamente evocados. Por exemplo, a máscara neutra possibilitou explorar a íntima ligação entre o movimento da natureza e as intenções humanas. Segundo Gaulier (2016, p. 41) “o ritmo do fogo, seu queimar, não estão longe da cólera de Aquiles ou de Hécuba”, o encenador (2016, p. 41) afirma:

Tente fazer uma árvore crescer. Ela vai subir, enraizar-se mais a cada movimento para o alto. Abra os braços feito galhos. Ande arrancando as raízes. Grite cada vez que elas são puxadas. Que a voz percorra justamente as raízes. Então aí você terá Aquiles que caminha na direção de Heitor.

Neste âmbito, utilizando as imagens da natureza, o ator busca concretizar sentimentos inacessíveis, possíveis de serem experimentados apenas pela imaginação. Ademais, explorar tais temas, possibilita que o ator amplie os lineamentos criativos para suas concepções.

1.2.1 Máscaras expressivas: a técnica como um caminho para a autonomia

Máscaras expressivas são aquelas que inscrevem algum tipo de expressão, sendo que o ator torna-se responsável por encontrar o jogo correspondente à máscara, relacionando-se ao que ela propõe. Segundo Jacques Lecoq (2010), as máscaras expressivas podem ser larvárias, máscara-tipo ou máscaras utilitárias, que não são criadas especificamente para uso teatral.

A máscara-tipo ou de personagem mostra individualidade e provoca reações personalizadas ligadas a dinâmica da vida. Podem ser máscaras que sugiram a expressão de um imbecil, um sábio, um preguiçoso, etc., desse modo, alguns traços das máscaras serão salientados e exagerados, a ponto de tornar-se um estímulo criativo para o ator. As máscaras larvárias são aquelas cuja expressão do rosto não está exatamente definida. Conforme Lecoq (2010) são máscaras que possuem apenas um nariz exagerado ou ainda, uma única forma arredonda de bola no lugar da expressão facial. Por fim, as máscaras utilitárias são aquelas utilizadas no cotidiano, para o trabalho ou esporte como, por exemplo, as máscaras dos esquiadores.

É necessário observar que, as máscaras expressivas utilizadas na experiência deste trabalho, foram máscaras inspiradas nas máscaras larvárias e de personagens e confeccionadas pelos próprios participantes. A principal dificuldade de trabalhar com tais máscaras foi o fato de, por não serem pintadas e coloridas, o único modo de expressão inscrito era sua forma plástica, principalmente, o formato do nariz. Apesar de rudimentares, foi possível perceber a maneira como estas formas delineavam as ações dos atores.



Figura 7. Ator Nathan Stuchi portando máscara expressiva.

Lecoq (2010) sugere dois pontos de apoio para o trabalho com a máscara expressiva. Por um lado, o ator pode seguir buscando as características psicológicas do personagem que a máscara propõe, e ser conduzido a um comportamento físico que sugere determinada forma. Por outro, o ator pode ser guiado pela plasticidade predominante da estrutura da máscara e fazer movimentos de acordo com suas formas dominantes.

De acordo com Lecoq (1987, p. 268) a relação que se estabelece nesse jogo é triangular “a expressão da máscara- o ator- o ponto de encontro [...] O ator traz a vida ao objeto, é preciso que a máscara possa recebê-la”. Da mesma maneira, é possível representar uma máscara expressiva de diferentes maneiras, a favor ou contra, expressando o que ela propõe ou agindo contrariamente, sendo assim ela permite produzir dois personagens diferentes ou um em que habitam tanto o contra quanto o a favor partiam de um conflito entre o que ele representa e o que ele realmente é. Segundo Lecoq (2010, p. 98):

Uma máscara que ofereça evidente a expressão de um “imbecil” será, primeiro, interpretada como tal. O personagem será de preferência idiota, tímido, atrapalhado. Em seguida consideramos o personagem como um sábio, genial, seguro de si, surpreendentemente inteligente. O ator interpreta, então, o que chamamos de contramáscara, fazendo aparecer um segundo personagem por trás da mesma máscara, trazendo uma profundidade bem mais interessante.

Desse modo cria-se outro personagem mais rico que o primeiro, que contém nele mesmo o conflito da oposição, é preciso buscar o contrário contido no rosto que a máscara sugere para conhecer verdadeiramente o papel representado.

Em nossa experiência, iniciamos com as máscaras inspiradas nas larvárias. As máscaras larvárias funcionam como formas que reagem no espaço de acordo com seu comprimento, planos e curvas. Portanto, depois de olhar para a máscara e observar quais formas ela sugeria, o ator concretizava seu desenho corporalmente. As nossas máscaras foram femininas, masculinas, abstratas, dependia do movimento e ritmo que o ator dava a elas.

Assim, o primeiro exercício com as máscaras inspiradas nas larvárias consistiu em improvisar uma situação com dois atores: um utilizando máscara e outro sem. Nesta situação, o ator que utilizava máscara seria uma criatura de outro mundo presa em um laboratório, enquanto que, o ator sem máscara seria o cientista. O cientista deveria testar diferentes estímulos, enquanto que a criatura deveria

reagir à eles. Sons, objetos, tato, todos os estímulos do cientista deveriam soar como algo extremamente novo, nunca experimentado antes para a criatura. No jogo entre criatura e cientista surgiram reações interessantes: medo, agressividade, curiosidade, sendo que, a máscara, sem forma definida, conseguia reagir a estas diferentes circunstâncias.

Com as máscaras de personagem, os atores improvisaram situações como uma espera no ponto de ônibus, comprar no supermercado e um concurso de dança. Neste exercício, percebemos que a mesma máscara reagia de forma diferente de acordo com a energia empregada pelo ator. A mesma máscara com dois atores diferentes representavam ora uma energia mais feminina, ora uma energia mais masculina. Conforme a pesquisadora Ana Maria Amaral (2002), um princípio básico da máscara teatral é que, em cena, torna-se um objeto que diferencia-se dos outros pelo fato de estar viva. Neste âmbito, a máscara necessita dar sinais de vida, ou seja, movimentar-se, respirar, olhar, caminhar. Quando a máscara vive, a interação entre as potencialidades do sujeito que a veste e o meio, ficam mais nítidas, o objeto, por si só resultado de uma experiência estética pelo efeito de sua plasticidade, torna-se também instrumento para uma nova experiência estética.



Figura 8. Improvisação com máscara expressiva.

Com as máscaras expressivas, trabalhamos alguns personagens que testamos a partir do que o formato da máscara nos sugeria. As máscaras expressivas imprimiam uma imagem que levava a determinado ritmo e ação independente dos estímulos. Notamos que a máscara expressiva tem uma vida, que ator precisa estar disponível para ouvir. Um dos motivos de a máscara neutra anteceder às expressivas no processo de formação é o fato de que, por não impor nenhuma imagem, o ator precisa buscar em si mesmo as referências de trabalho, depois que conhecer e dominar suas potencialidades, então estará pronto para ouvir às exigências que uma máscara expressiva imprime.



Figura 9. Improvisação com máscara expressiva.

Os atores relataram que sentiram maior liberdade de movimentos com as máscaras expressivas, e puderam notar em seu corpo como a máscara neutra exige uma economia de movimentos na atuação em relação à expressiva. Entretanto, enquanto conduzia o processo, percebi que a liberdade de movimento fazia com que alguns atores esquecessem algumas exigências da máscara. Por exemplo, uma máscara expressiva não funciona bem quando seu nariz está apontado para o chão.

Toda a atuação perde a força. Conforme Ariane Mnouchkine (apud FÉRAL, 2010, p. 61) :

A máscara não é uma maquiagem. Não é um objeto entre outros. Tudo está a serviço dela. Ela imediatamente os denuncia, caso a utilizem mal. São vocês que devem ceder á máscara, ela jamais cederá, Então, é preciso estimá-la, amá-la. Se não, é como se vocês não percebessem que a máscara tem uma história, um passado, uma divindade. Em vez de querer subir em direção a elas, vocês as fazem descer até onde estão, banalizando-as.

Assim, os atores ficaram em um constante jogo entre o de se deixar levar pelos estímulos de sua imaginação e as necessidade exigidas pela máscara expressiva, entre elas precisão de movimentos e flexibilidade. Observei que alguns atores forçaram à máscara a fazer alguns movimentos que não dialogavam com sua forma, ou seja, não se permitia ceder às necessidades da máscara. Percebemos que, as máscaras expressivas exigem uma inteligência física, que deve ser adquirida por meio de técnica. Neste sentido, alguns atores relataram que, sentiram-se limitados, pois sem total domínio da técnica, não conseguiam se expressar. Então, nos questionamos: quais os limites da técnica, ou seja, o que faz da técnica com a máscara uma prática libertadora.

Para o ator, criar com liberdade, significa fazer uso consciente de todas as ferramentas psicofísicas para atingir uma vida cênica. São inúmeras as passagens para que o ator alcance autonomia em seu trabalho, sendo que, eleger qual caminho seguir implica uma escolha estética que pressupõe autonomia. Neste âmbito, no trabalho do ator emancipação relaciona-se diretamente com um processo de autoconhecimento. Conforme Barba (1995) este caminho pode ser demorado, pois leva a uma nova corporeidade. Segundo o autor, nosso uso social do corpo é resultado de uma cultura, ele conhece somente as perspectivas pelas quais foi educado. Com o treinamento² o ator passa por uma nova forma de cultura. Para

²Neste trabalho, a palavra treinamento refere-se à preparação do ator. Foi Jerzy Grotowsky quem consideravelmente desenvolveu tanto o conceito quanto a prática do que chamamos treinamento do ator, em seu Teatro-Laboratório de Wroclaw, nos anos 60. Foi a partir dessa década que o termo “treinamento” passou a ser incorporado ao vocabulário teatral no ocidente, influenciando as demais práticas teatrais que se sucederam. A prática desenvolvida por Grotowski influenciou o treinamento feito por grupos famosos que ainda circulam pelo mundo como o Odin Theater, de Eugenio Barba e os trabalhos de Luis Octavio Burnier, que fundou o grupo de pesquisa teatral LUME em Campinas (São Paulo). O treinamento no Odin Theater é um modo de tornar coerentes as intenções dos atores, a fim de dirigi-lo a uma inteligência física que vai além dos resultados artísticos, portanto, a resposta do treinamento pertence apenas aos artistas. Segundo Burnier (2009, p. 171, grifo

Barba (1995, p. 245) “É este caminho que faz com que os atores descubram sua própria vida, sua própria eloquência física”.

Portanto, a técnica utilizada pelo ator, deve ser uma técnica viva para que seja libertadora. Para Burnier (2009) a palavra técnica está ligada a capacidade operativa do artista, neste sentido, possibilita materializar o impulso criador, modelar a matéria de forma que a aproxime ao máximo do que se tem em mente e em si. Da mesma maneira que a arte dialoga com a percepção do espectador, ela o faz com as percepções do artista, levando a dinamizar elementos adormecidos e potenciais de seu ser. Se o ator for capaz de estabelecer uma íntima relação entre suas potencialidades e sua criação, de modo a projetar tal relação de forma articulada, ele terá maiores condições de expandir sua experiência estética ao público. A este respeito o ator Philippe Gaullier (2016) afirma:

Alguém me fez uma pergunta:

- O ator busca em todas as direções?

- Sim, elas não destroem sua aura.

- O que quer dizer “aura”?

- Cada um carrega seu casulo e entra e sai dele num intervalo mais ou menos grande, mais ou menos luminoso. Um ator não sai de dentro dele. Ele trabalha dentro do casulo, desse espaço imenso, brilhante, como um escultor. Ele se alimenta desse espaço, se expande, cresce, respira dentro dele. A aura é crisálida do ator. E o público espera a metamorfose.

Neste âmbito, a experiência prática, em diálogo com as reflexões aqui expostas, leva-nos à noção de que uma técnica libertadora exige a interação entre ator, treinamento e pedagogo. No momento em que esta interação acontece, o ator se apropria da técnica e a modifica, fazendo com que ela deixe de ser um conjunto de regras a ser seguido e passe a ser uma técnica em vida, ambos se transformam.

Segundo Dewey (2010) a própria individualidade constitui em si uma potencialidade que se manifesta a partir da interação com as condições circundantes. Nesse processo de interação, as capacidades inatas, que possuem características singulares, se transformam e constroem um novo eu. Ademais, por meio das resistências encontradas nessa interação, é possível descobrir a natureza do eu. Em um caminho no qual, priorizam-se as descobertas das potencialidades do

do autor) o treinamento na área teatral tem por objetivo explorar as capacidades do artista e trabalhar suas dificuldades [...] “alargando seu léxico, dilatando seu corpo e abrindo os caminhos para o fluir de suas energias potenciais.”

ator para a criação de sua arte, sua individualidade é trabalhada como no processo descrito por Dewey. Tal procedimento requer uma adaptação ativa aos materiais externos, a qual inclui uma transformação do eu de modo a superar as exigências externas, incorporando-as em uma expressão individual.

Posto isto, os conceitos de treinamento, técnica e dilatação corporal superam a ideia de um teatro puramente físico. Conforme Barba (1995), uma forma de mover-se no espaço é também um modo de pensar. Trata-se do “movimento do pensamento desnudado”. Para o encenador o pensamento também é um movimento, também é uma ação, ou seja, algo que sofre algum tipo de mudança, que começa em um lugar para chegar ao outro. Neste sentido, o ator pode partir do físico ou da mente, desde que no meio do caminho uma unidade seja reconstituída. Conforme Barba (1995, p. 55):

Assim como existe uma forma preguiçosa, previsível, cinza de se movimentar, há também um modo cinza, previsível, preguiçoso de pensar. As ações de um ator podem tornar-se pesadas e bloqueadas por estereótipos, assim como um fluxo de pensamento pode ser bloqueado por estereótipos, julgamentos e questões pré-resolvidas. Um ator que se fundamenta apenas no que já sabe involuntariamente se submerge numa poça estagnada, usando sua energia de uma forma repetitiva, sem desorientá-la, sem redirecioná-la com saltos em cataratas e quedas ou naquela calma profunda que precede a inesperada fuga da água capturada por um novo declive.

Neste sentido, quando um ator escolhe que em seu processo de trabalho irá expor-se à uma experiência de treinamento, significa que durante o processo surgirão muitos obstáculos, e situações problemáticas, que o guiarão a mover o corpo-pensamento e sair de um estado de preguiça que o levará até a autonomia. Segundo Barba (1995) o pensamento criativo é aquele que possui certa desorientação, no sentido de, fugir da normalidade, do lugar-comum.

Conforme mencionado, segundo Dewey (2010) quando não existe uma interação consciente entre ação e consequência, existe um efeito de insinceridade no que é feito. Portanto, a técnica deve habilitar no ator o pensamento imaginativo. Para Dewey, o conceito de emancipação está diretamente relacionando com a ideia de consciência, que por sua vez, aponta para o papel do pensamento em nossas experiências. Dewey afirma que, ao criar conexões orgânicas com o mundo e gerar sentido no que faz, o indivíduo torna-se capaz de escolher ou discernir sobre os seus atos, fato que constitui a reflexão ou pensamento. O autor (1979, p.158) considera que “[...] o pensamento ou a reflexão [...] é o discernimento da relação

entre aquilo que tentamos fazer e o que sucede em consequência. Sem algum elemento intelectual não é possível nenhuma experiência significativa”.

Em sua concepção de estética, Dewey (2010) afirma que a obra de arte é a prova de que o homem utiliza os materiais da natureza com a intenção consciente de ampliar sua própria vida, ou seja, de que o homem é capaz de reorganizar de modo consciente, portanto, no nível do significado, a união entre necessidade, impulso, sentido e ação característica do ser vivente. O pensamento, portanto, é o elemento que acrescenta a regulação, a capacidade de seleção e reordenamento. No campo das artes, a intervenção da reflexão eleva a arte ao plano da consciência, sendo para Dewey (2010, p. 93) “a maior realização intelectual na história da humanidade”.

Portanto, concluímos que, uma técnica libertadora deve constituir-se enquanto caminho para que o ator conheça e amplie sua presença cênica bem como, habilite o pensamento imaginativo de forma a gerar consciência entre ação e consequência, tornando suas ações sinceras e artísticas.

Finalmente, na experiência estética aqui descrita, houve um momento em que um dos atores relatou um contraponto em relação ao que discutimos até o momento. Expôs sua dificuldade em não deixar a técnica de treinamento diário morrer, no sentido de, sentir que já conquistou tudo o que deveria e que, portanto, já sabe utilizar uma máscara corretamente. Neste âmbito, dominar uma técnica no pior sentido do termo “dominar” pode ser um grande problema para o ator. A técnica não pode tornar-se um mau hábito.

De acordo com o encenador Eugênio Barba (1995) durante muitos anos de trabalho, seu grupo teatral Odin Theatre acreditava no “mito da técnica”, ou seja, na capacidade de adquirir e possuir algo que pudesse dar domínio consciente de seu corpo. Ou seja, a crença na técnica como uma espécie de poder mágico capaz de tornar o ator invulnerável. Conforme relato de Barba(1995), a experiência do grupo ganhou novas perspectivas quando o encenador orientou que os atores fizessem as coisas a seu próprio modo, sem nenhum método comum. Com isso, o trabalho perdeu um ponto de referência externo e passou a ser mais difícil, entretanto, mais personalizado. Barba afirma (1995, p. 244):

Após mais de vinte anos, alguns dos meus atores ainda treinam regularmente. O significado deste trabalho pertence somente a eles. E, contudo, eles sabem que o treinamento não garante resultados artísticos. Antes, é um modo de tornar coerente as intenções de uma

peessoa. Se ela escolhe fazer teatro, ela deve fazer teatro. Mas ela também deve despedaçar a armação do teatro com toda a força de suas energias e inteligência.

Por conseguinte, estas reflexões nos levam a conclusão de que, as limitações observadas ao utilizar a máscara expressiva é também a comprovação de que esta máscara é tão real e viva que exige do ator um modo particular de vida, que seja compatível à sua expressão. Ela é libertadora quando, ao propor um modo particular de vida, exige que o ator conheça suas potencialidades gerando novos significados para o seu trabalho e vida.

Posto isto, pensar a experiência estética de formar atores remeteu-me à imagem da manipulação de marionetes. A partir de tal imagem surge o questionamento sobre os limites da autonomia do ator em seu processo de aprendizagem, bem como, os limites do mestre de teatro nos levando a crer que o processo de formação do homem é um tentar constantemente ser marionete de si mesmo, uma marionete que ora se deixa guiar pelo manipulador, ora ganha vida e guia suas ações. O mestre de teatro, neste contexto, é aquele que ensina a marionete a guiar a si mesma, mostrando-lhe os fios amarrados em seus corpos, fios estes que, sozinha, talvez nunca soubesse que se quer existiam.

Concluimos a fase do transpor com a ideia de que manipular a si mesmo não é uma função fácil e exige técnica, disponibilidade, abnegação e disciplina, por esse motivo muitas marionetes preferem continuar na condição de serem guiadas por alguém. Entretanto, experienciar a liberdade de trabalhar sobre os próprios fios e guiar sua criação provocam uma libertação e consciência da qual dificilmente pode-se voltar atrás e abandonar.

1.3 Considerações sobre o “refletir”

Ao analisar etimologicamente a palavra “experiência”, Larrosa (2002) chega a dois principais sentidos que a traduzem: travessia e perigo. A partir desse ponto de vista, a experiência é risco e mudança, de modo que, passar por uma experiência significa ser transformado. Assim, experiência pressupõe disponibilidade para sofrer as mudanças que delas decorrem. Antes de toda experiência significativa implica-se um ato deliberado de desprendimento e aceitação por parte do sujeito que a vivencia. Conforme Larrosa, o sujeito da experiência desconfia de seus poderes exatamente porque sabe que a experiência é capaz de diluir suas certezas e

transformá-lo profundamente. Para Larrosa (2002, p. 21), este indivíduo se “[...] expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião”.

O autor (2002) reforça o fato de a experiência ser aquilo que nos passa, que nos acontece e nos transforma, de modo que o sujeito da experiência coloca-se enquanto território de passagem. É nele o lugar onde as coisas acontecem e se transformam. Sendo assim, em toda experiência implica-se disponibilidade deliberada e consciente por parte do sujeito que a vivencia. É, portanto, esta medida de consciência que retira o sujeito de um estado de completa passividade inerte e o coloca em uma situação de paixão. Conforme Larrosa (2002, p. 20) “[...] é como se o sujeito passional fizesse algo ao assumir sua paixão”. O autor (2002, p. 20) explicita essa atitude de “assumir sua paixão”:

Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a “o-posição” (nossa maneira de opormos), nem a “imposição” (nossa maneira de impormos), nem a “proposição” (nossa maneira de propormos), mas a “exposição”, nossa maneira de “ex-pormos”, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se “ex-põe”.

Ao longo desses anos de trabalho, em um processo de formação de atores profissionais, na maioria das vezes eu estive inserida no processo, sendo guiada por um pedagogo-encenador. Propor uma experiência com a máscara foi algo novo e arriscado para mim. Novo por estar do outro lado da experiência, e arriscado porque, apesar de fundamentada em exercícios de minha prática e de teóricos e encenadores teatrais, a experiência não dependia apenas de minha entrega e disciplina, mas do profissionalismo e vontade dos outros atores. Assim, a habilidade de assumir riscos foi um dos primeiros pontos levantados nas conversas com os atores.

Conforme Dewey (2010) uma certeza não nos desperta emocionalmente, portanto, para que um conteúdo seja expresso, tem de haver algo em jogo, é preciso colocar-se em risco. A partir da proposta de experiência prática, percebi que o trabalho com a máscara exige tal exposição. Trata-se de um desnudar-se, pondo em risco o que se é, jogando com suas próprias crenças e questionando as verdades que a cultura impôs ao corpo-mente. Segundo Eugênio Barba (1995, p. 58):

O crescimento de significados inesperados torna-se possível por uma disposição particular de todas as nossas energias, tanto física quanto mental, colocando-se a beira de um penhasco pouco antes de alçar vôo. Esta disposição pode ser conseguida, destilada, por meio do treinamento.

Em roda de conversa, um dos atores da oficina apresentou a ideia de que o trabalho com a máscara é um dos que mais expõe e a disposição para expor-se não é algo inerente ao ator, mas exige treino. Assim, quando está em cena, o ator já selecionou o material que achou apropriado revelar, enquanto que, em sua fase de treinamento, é importante que ele explore todas as suas potencialidades, expondo ao encenador ou professor aquilo que lhe é inerente, bem como, revelando o que lhe é desconhecido.

Neste encontro com o desconhecido, o medo é um dos elementos inevitáveis de bloqueio à energia criativa do ator. Neste processo, os atores relataram que, apesar de não ser a primeira vez com a máscara, o medo sempre aparecia, em níveis diferentes. Nesta oficina o medo do desconhecido foi superado, mas deu lugar ao medo de errar. O medo de errar foi o receio de não dominar a técnica, portanto, de não atingir os níveis pessoalmente esperados de presença cênica. Em discussão com os participantes, concluímos que operamos dentro de um limite de acerto e erro. Nestes termos, o medo de errar é fruto de uma educação rígida que dividiu nosso julgamento das ações como certas ou erradas.

No último dia de oficina, dedicamos um tempo expressivo à roda de conversa. Concluímos que as principais dificuldades do grupo foram: 1) habilitar o pensamento imaginativo; 2) conectar o corpo e a mente em uma única ação, de modo a, criar uma vida para a cena tão sincera quanto à vida real 3) Expressar-se autonomamente com a máscara expressiva, sem abrir mão das exigências técnicas que tal máscara impõe. A partir desses apontamentos, o grupo chegou à conclusão de que, o trabalho do ator consiste em criar conexões entre a técnica e imaginação, mantendo um equilíbrio natural entre ambas.

Segundo Gaulier (2016, p. 59), existe beleza em todo ser que está sendo guiado pelo prazer e pela liberdade. “A beleza física anda de mãos dadas com a beleza da alma”. Assim, é preciso atenção para não cair na armadilha de que o trabalho do ator é pautado apenas na imaginação. Buscamos apoio em Dewey como ponto de referência, justamente pelo fato de sua teoria colocar em cheque os dualismos teóricos e práticos das experiências. Portanto, se por sua vez, o ator que

não consegue imaginar se torna um repetidor de ações mecânicas, o ator que só imagina, sem uma técnica que o conduza e fundamente seu trabalho, pode cair no erro oposto de perder um ponto fixo no qual se apoiar.

De acordo com Dewey (2010) por mais imaginativo que seja o material de uma obra de arte, ele só sai do nível de devaneio e concretiza em material de obra de arte quando é ordenado e organizado, e esse efeito só se produz quando existe um propósito controlando a escolha e o desenvolvimento do material. Neste sentido, a máscara funciona na atuação, naquele instante no qual a imaginação encontra um propósito e, fundamentado em um novo modo de utilizar o corpo, ou seja, uma técnica, o ator torna-se capaz de criar com sinceridade.

A experiência com a máscara, cobra que o ator trabalhe com estes elementos: liberdade e prazer. Dewey (2010) discute o dualismo liberdade-exigência, espontaneidade-ordem, criticando-os ao afirmar que, em algumas implicações filosóficas da teoria da arte, quando absorve este dualismo, subentende a ideia de que a experiência estética é uma libertação, uma fuga da pressão da realidade. Dewey (2010, p. 481, grifo do autor), afirma:

Há uma suposição de que só se pode encontrar liberdade quando a atividade pessoal fica livre do controle por fatores objetivos. A própria existência da obra de arte é prova de que não existe essa oposição entre a espontaneidade do eu e a ordem e a lei objetivas. Na arte, a atitude *brincalhona* transforma-se em interesse pela transformação do material, a serviço do propósito de uma experiência em desenvolvimento. O desejo e a necessidade.

Neste sentido, a teoria de Dewey aponta para o fato de que a espontaneidade da arte não faz oposição a nada, mas marca a assimilação completa de um desenvolvimento ordenado. Essa assimilação, peculiar da experiência estética, constitui um ideal para todas as outras experiências, ou seja, na necessidade de que em todas as experiências da vida adulta possa existir a fusão entre os desejos e premências do eu com o que é feito por ele objetivamente.

A teoria deweyana, assim como o teatro, é um convite para que o humano possa viver em toda sua dimensão física e mental suas possibilidades de inteligência, desenvolvimento, prazer e liberdade. Assim, apesar do ato de a experiência proposta neste trabalho ter sido apreciada enquanto prazerosa e divertida pelos seus participantes, não significa necessariamente que não se tratou de um trabalho sério, no sentido de que, os atores não estavam ali, simplesmente

para fugir da chatice da realidade de suas vidas banais, mas para construir objetivamente uma experiência inteligente de trabalho.

Não negamos o fato de que a vida cotidiana pode ser por demais tumultuada e frouxa e que as condições do mundo podem servir de fundamento para a teoria de que arte é fuga. Segundo Dewey (2010) é verdadeiro que todas as artes podem ser um distanciamento dos tumultos cotidianos, entretanto, o que está em jogo é o modo como a arte efetua a libertação. Ou seja, conforme o autor (2010, p. 483) é preciso entender se esta libertação vem por meio de um “analgésico”, ou pela transferência para um campo completamente diferente de coisas, ou ainda, se é “consumada pela manifestação daquilo em que se transforma de fato a vida real”. Segundo Dewey, o fato de a obra de arte ser uma produção, e por isso só ocorrer através de um material objetivo, que precisa ser ordenado em suas possibilidades, leva-nos a conclusão de que o modo pelo qual a experiência estética trabalha não é um simples “analgésico”.

Outra vez mais, o processo indissociável entre a vida comum e a vida da cena é exposto. Portanto, discorro sobre o processo de formação de atores, sendo que, este trabalho gerou a reflexão de que estamos falando de um processo de formação para vida. Ora, o ator ao sair da sala de ensaio, após um momento de treinamento, no qual com a ajuda de um mestre pôde se desnudar completamente e se descobrir, dificilmente deixa essa experiência dentro da sala e vai viver sua rotina. Antes, ele impregna seu cotidiano desse momento mágico que foi o descobrir a si mesmo e esta experiência estética o afeta de tal modo que o mesmo passará, gradativamente, a enxergar o mundo de uma forma diferente aprendendo, assim, a ser artista.

Em seu livro “pedagogia profana” Jorge Larrosa (2000) faz uma análise do texto “A repetição”, do escritor austríaco Peter Handke. Neste texto, Larrosa analisa a forma como este escritor apresenta a ação de caminhar. Larrosa analisa em tal ação o fato de que o aprender a caminhar está ligado a um instruir-se sobre sua maneira peculiar de ver as coisas, uma vez que em Handke, determinada forma de caminhar corresponde a um modo de olhar e interpretar o mundo. Nesta ação o jovem que aprende a caminhar, enxerga o mundo de tal forma que chama atenção não para si mesmo, mas para o ambiente.

Tal análise pode ser comparada ao teatro, no sentido de que, em seu processo de formação o ator se relaciona como mundo aprendendo a praticar um

olhar mais sensível ao cotidiano. No instante em que as coisas vistas são compartilhadas com o público o ator chama atenção não só para si, mas também para aquilo que ele captou com seu modo de ver, dividindo suas experiências singulares que por um momento o teatro possibilita que sejam também as experiências singulares do público.

CAPÍTULO II

TEATRO E FORMAÇÃO HUMANA

A partir do que foi exposto até o momento, o desenvolvimento do presente capítulo parte do pressuposto de que o trabalho de formar atores está diretamente relacionado ao processo de formar um sujeito de forma integral que desempenhará também um importante papel social. Desse modo, podemos completar que formar um profissional ator é ir além de formar um indivíduo para exercer determinado ofício, é formar um sujeito que possa vivenciar experiências de modo pleno, um sujeito que aprenda a aprender com a mesma capacidade que possui uma criança para tal. Trata-se, portanto, de formar um sujeito que saiba se relacionar com o mundo de maneira legítima, consciente de seus hábitos e seus condicionamentos, a fim de os reconstruir. Daí a problemática de que os cursos de formação de atores, nas universidades e fora delas apenas deem início ao que podemos considerar formação de atores, uma vez que, tornar-se ator é um trabalho para uma vida. Desse modo, a formação de atores está diretamente ligada com determinada forma de experienciar a vida. Essa mesma experiência comunicada serve de fonte para repensar a vida por meio de uma experiência estética.

Assim, neste capítulo apresento o teatro enquanto caminho para a formação humana. As principais fontes desta fase do estudo constituem as práticas desenvolvidas por Jacques Copeau e Jacques Lecoq em diálogo com os conceitos apresentados na teoria deweyana. Optamos por Copeau e Lecoq porque, ambos, utilizaram a máscara como um instrumento de formação e transformação do ator, desse modo, torna-se essencial analisar a prática de tais encenadores para buscar compreender o problema deste trabalho. Assim, o objetivo deste capítulo é buscar o

caminho percorrido por estes autores e sua possibilidade de diálogo com a teoria de John Dewey.

2.1 A experiência do teatro pedagógico

O século XX representou uma verdadeira revolução para o trabalho do ator, que até então era sustentado pela boa entonação de seus textos e pelas indicações do diretor. A autonomia da criação do ator e a tomada de consciência sobre seu principal instrumento de trabalho – seu corpo – estavam soterradas sob a dominância do texto literário.

Na formação tradicional, não havia espaço para a educação corporal do ator, que se limitava às indicações do diretor e a uma escassa atuação. Durante muito tempo o ator teve, portanto, que conviver com a soberania do diretor. De acordo com Odette Aslan (2007, p. 35), esse modo de trabalho pode ser descrito da seguinte maneira:

[...] em aulas particulares, o professor trabalha só um aluno, atirando-lhe do lugar onde está e entredentes o começo e o fim de uma réplica necessária ao encadeamento; o aluno encadeia com base na palavra e não na situação; como poderia representar? Não há parceiro. Dão-lhe uma vaga marcação: levante-se, avance em direção ao público.

Sendo assim, trata-se de um modo de fazer teatro baseado na mecanicidade da ação. Conforme assinala Dewey (1979, p. 156), “[...] é mecânico todo o processo de ensino que restringe a atividade corpórea ao ponto de chegar-se à separação do corpo e do espírito – isto é, da percepção do sentido do que se está fazendo”. Sendo assim, ao desassociar as potencialidades físicas e mentais do ator, este tipo de fazer teatral retirava a capacidade do ator de gerar significações em seu próprio trabalho, tornando ilegítima sua autonomia criativa em prol de um sistema mecânico.

A partir do que foi analisado anteriormente, aquilo que é experimentado possui uma significação, ou seja, um sentido, quando são vivamente percebidas por quem as executa. O ator, desse modo, só será capaz de gerar sentidos quando em seu processo de formação for considerado suas habilidades psicofísicas de forma integrada. Ao considerar a teoria de Dewey podemos entender que o teatro deixou, neste período, de gerar sentido e legitimidade para o artista, visto neste processo como um mero fazedor de tarefas compreendidas de forma extrínseca.

No início do século XX, no entanto, a preponderância da dramaturgia literária passa a ser revista e questionada. Conforme Sachs (2004) surgem pesquisadores motivados a modificar o fazer teatral, reagindo à ideia do naturalismo, pretendiam valorizar as características do jogo cênico. Suas pesquisas eram pautadas na busca por um novo ator, voltando-se para redescoberta do corpo e do movimento espontâneo.

Diante de tais aspectos, o período que ficou conhecido como “reteatralização do teatro” dependeu diretamente desses encenadores, podendo-se citar Constantin Stanislávski, Gordon Craig, Vsévolod Meyerhold, Adolph Appia e Jacques Copeau.

Da necessidade de modificar a estrutura do teatro que definhava entre cabotinagens, exibicionismos e tradição deteriorada surgem estúdios, escolas e ateliês com o objetivo de efetivar um lugar onde a criatividade teatral pudesse se expressar determinantemente. O elemento essencial dentro deste período é, sem dúvidas, a pedagogia, isto é a necessidade de se formar um novo homem num teatro e sociedade reconstruídos.

Reconhece-se no século XX, a necessidade em articular pedagogias do trabalho do ator e criar espaços de experimentação dessas práticas pedagógicas, núcleos afastados do teatro comercial, núcleos capazes de modificarem a formação do ator ocidental. Surgem, com tais propósitos, o Primeiro Estúdio de Arte de Moscou e a *Ecole Du Vieux-Colombier*, de Jacques Copeau. Cronologicamente mais próximos esses estúdios de pesquisa do ator irão repercutir no trabalho de Grotowski e do *Odin Teatret*, de Eugênio Barba. Cruciani (apud BARBA E SAVARESE 1995, pp. 26-28) comenta:

As escolas institucionais de teatro nasceram e nasciam de outras experiências e respondiam a uma outra cultura: os estúdios, os laboratórios, as escolas dos mestres do século XX nasceram para fazer aparecerem condições de uma experiência criativa, lugares de operabilidade do teatro [...]. Os diretores-professores usaram essas oportunidades não apenas para treinar estudantes para o teatro, ou para seus próprios teatros, mas também para inventar os instrumentos de sua própria formação.

Vemos assim que, as escolas surgiam de uma mesma revolta e com um mesmo intuito: criar espaços de experimentação e criação voltados para a prática do ator. De acordo com Cruciani (apud BARBA E SAVARESE 1995, p. 25) os mestres do século XX “[...] acharam necessário dar sentido e dignidade ao teatro, e compartilharam um ponto comum de partida: a luta contra as instituições teatrais do

seu tempo, seu conservadorismo vagaroso e a luta contra o desinteresse da profissão teatral”.

A partir do século XX, muitas opções e propostas alternativas de encenações se revelam, diferentes tipos de trabalho são elaborados e difundidos influenciando outros mais. As influências do passado por sua vez são refletidas em muitas propostas de diretores e percursos de atuação dos atores. Alguns trabalhos visam o realismo, outros dele fogem, alguns procuram espaços alternativos para as encenações, outros ainda recorrem ao palco italiano. Seja qual for a proposta cênica, a poética do espetáculo ou o treinamento do ator, há de se afirmar que em todos os casos o corpo do ator ganhou destaque e exige-se que ele trabalhe com suas capacidades corporais.

Conforme Cruciane (apud BARBA E SAVARESE, 1995), os mestres que representaram a história do teatro do século XX, estabeleceram técnicas e poéticas que não estavam contidas em um ou mais espetáculos. A experiência do teatro, neste período, supera a experiência do espetáculo e passa a abranger uma cultura duradoura e penetrante comparada a entidade frágil e temporal que é o espetáculo em si. Trata-se de uma experiência para além do espetáculo, uma experiência, pois, de aprendizagem. De acordo com Camilo Scandolara (2006, p. 03):

A preocupação com a formação do ator que aparece de forma aprofundada nessa época, e que até então era inédita, leva à configuração de diferentes propostas pedagógicas. Algumas delas acabaram ficando no domínio dos escritos, dos projetos e das utopias dentre as quais podemos destacar as propostas de Craig e Artaud. Outras se desenvolveram por meio da experimentação concreta, principalmente no contexto dos estúdios e laboratórios.

Desse modo, a poética desses mestres conduziu para uma nova experiência do teatro, cujo elemento essencial é a pedagogia, isto é, a busca de um modo de trabalho cujo valor é medido para além dos êxitos de espetáculos, mas a partir de tensões culturais que o teatro pode provocar e definir. Não obstante, todas as propostas de ensino desses mestres se relacionavam na procura por concretizar uma forma efetiva de treinamento baseado na experimentação do trabalho expressivo.

Conforme Cruciani (apud BARBA E SAVARESE, 1995), as escolas contribuíram efetivamente para a institucionalização de um processo de ensino/aprendizagem que foram capazes de alicerçar a partir deste período o teatro do futuro.

Neste sentido, podemos afirmar que o processo de ensino buscado por estes mestres é pautado em uma educação que acontece no ator, não somente no diretor. A partir do que estes mestres propuseram podemos pensar o ensino do teatro como o que a autora Marina Elias (2011, p. 85) nomeia de “ensino-experiência”. Segundo a autora, o ensino do teatro, nesta perspectiva vem moldado a partir da ideia de que, na sala de ensaio a relação entre mestre e aluno é uma relação baseada em um “encadeamento fluido”, no sentido de que os aspectos pedagógicos não são instâncias fixas, mas que se movimentam por meio da troca que é recriada em cada descoberta, desse modo, o mestre não pensa na formação para oferecê-la ao aluno, mas pensa em um treinamento que acontece no aluno-ator.

Conforme Cruciani (apud BARBA E SAVARESE, 1995, p. 29), as pedagogias do século XX, deram lugar ao que o autor denomina “experiência do teatro”. Um dos maiores legados deixados pela revolução teatral do século XX, foi a tentativa de recobrar a autonomia no processo criativo do ator. Neste sentido, as pedagogias deste período foram pensadas de modo a viabilizar caminhos capazes de levar o ator a encontrar o sentido de sua criação. O mestre, neste processo, é uma figura que mostra algumas alternativas que viabilizem a experiência de criação no ator-aprendiz.

A experiência de quem ensina e de quem aprende, no ensino do teatro, são uma experiência estética porque pressupõe disponibilidade de ambas as partes para a vivência, possuem uma fruição capaz de gerar consequências que irão se relacionar organicamente com o objetivo esperado inicialmente para esta relação. O objetivo esperado, neste caso pode ser a descoberta e ampliação das potencialidades expressivas do ator, isto é, sua presença cênica, a fim de gerar outras experiências estéticas, em um segundo momento, no público.

Conforme Dewey (1979), este caráter de fruição presente em uma experiência singular a transcorre de forma plena, esta unidade permeia o trabalho de formação do ator da sala de ensaio ao palco. A formação do ator, independente do resultado estético esperado (*performance*, dança, representação com personagem) terá sempre está unidade que a caracteriza enquanto uma experiência estética. Desse modo, o êxito no trabalho do ator estará na sua força em buscar descobrir e ampliar suas potencialidades.

Esta constante interação entre a vivência individual e social do teatro faz dele algo que possibilita uma abertura para o mundo. Trata-se de um estímulo a novas experiências e a novas formas de olhar e aprender com o social. Para proporcionar tal experiência estética o ator precisa passar por um processo de ensino-aprendizagem que acontece, principalmente, em seu próprio ser de forma íntima e potente.

Sendo assim, podemos pensar o mestre-professor no processo de ensino de artes cênicas como alguém que possibilita ao aprendiz perpetrar a sua viagem pessoal de descoberta. Em seu livro “O corpo poético”, Jacques Lecoq (2010) descreve a metodologia aplicada em sua escola como “a viagem da escola”. Do mesmo modo Jorge Larrosa (2000, p. 53) utiliza a metáfora da viagem para referir-se ao processo formativo:

A formação é uma viagem aberta, uma viagem que não pode estar antecipada, e uma viagem interior, uma viagem na qual alguém se deixa influenciar a si próprio, se deixa seduzir e solicitar por quem vai ao seu encontro, e na qual a questão é esse próprio alguém, a constituição desse próprio alguém, e a prova e desestabilização e eventual transformação desse próprio alguém.

Dessa forma, Larrosa resume o que constitui o trabalho de formação de atores. Para o autor (2000, p. 53), esta viagem é uma experiência formativa “[...] pensada a partir das formas da sensibilidade e construída como uma experiência estética”. Gaulier (2016) concorda com o pensamento exposto ao afirmar que, o professor de teatro não muda completamente a pessoa, mas, ensina a lidar com os problemas, e a melhor forma para fazer isso é pelo prazer estético. Assim, a aprendizagem supera a ideia de simples aquisição de conhecimento, a formação de atores pressupõe um caminho pautado na descoberta de si, bem como na reflexão e tomada de consciência de experiências passadas, que por sua vez, irão se re-significar em uma nova experiência continuamente.

2.2 Experiência estética e recepção

A partir do que foi exposto até o momento, observamos que a experiência pedagógica do ator, acontece em seu próprio ser, de modo a dinamizar suas potencialidades criativas. Segundo Souza (2013), o aprendizado em artes cênicas implica que o ator filtre e movimente as referências e formas de trabalho de maneira pessoal, podendo disponibilizá-las ao jogo da cena, em grupo, ou oferecê-las à

plateia. Portanto, esta pesquisa tem como pressuposto o fato de que, em determinada etapa do trabalho, o ator em formação, irá oferecer aquilo que foi descoberto e criado ao público, provocando a continuidade da experiência estética iniciada em seu próprio ser.

Nesse sistema comunicativo, não existe cisão entre ato criativo e percepção. O próprio conceito de experiência em Dewey permite-nos considerar que, tanto a criação quanto a percepção possuem relação entre si e não podem ser vistas como elementos separados, já que, inerente a experiência está a relação ativo-passivo de agir e estar sujeito a algo. Contudo, comumente, o elemento ativo nas artes, isto é, de criação, é acentuado, assim como ao conceito de estético recai o elemento passivo, isto é, admiração, percepção. Dewey (2010) alerta para o fato de que, frequentemente, incide uma separação entre os conceitos de artístico e estético, de modo a se considerar “artístico” como um ato de criação e “estético” enquanto experiência de apreciação. Na crítica deweyana, tal isolamento pode levar-nos a compreensão de que a apreciação de uma obra artística não se relaciona com seu ato de criação. No entanto, seria paradoxal falarmos em experiência estética considerando estes conceitos de forma isolada.

Ao fazer uma análise acerca das possibilidades de movimento para ao ator, da qual detalharemos adiante, Jacques Lecoq afirma que as leis do movimento encontram-se tanto no corpo do ator quanto no do espectador que reconhece quando um espetáculo está em equilíbrio ou não, já que, de acordo com Lecoq (2010, p. 41), existe uma cumplicidade entre os corpos de identificar a vivacidade de um espetáculo.

Do mesmo modo, Dewey (2010) afirma que a fase estética de uma experiência é receptiva, portanto, para que o espectador ou observador perceba é preciso que ele crie sua experiência, esta criação deve percorrer os mesmos caminhos feitos pelo artista em seu processo criativo, sendo assim, a obra precisa ser recriada pelo espectador. Conforme Dewey (2010, p. 137):

O artista escolheu, simplificou, esclareceu, abreviou e condensou a obra de acordo com seu interesse. Aquele que olha deve passar por essas operações, de acordo com seu ponto de vista e seu interesse (DEWEY, 2010, p. 137).

Nestes termos, entende-se que a execução de um ato criativo pode ser medida a partir da percepção. Conforme Dewey, atos criativos e perceptivos possuem uma íntima ligação para que constituam uma experiência integral. Para o

autor (2010, p. 128) a técnica só se torna artística, se ela for “amorosa”, se a habilidade for exercida para ser compartilhada. Desse modo, “[...] Para ser verdadeiramente artística, uma obra também tem de ser estética – ou seja, moldada para uma percepção receptiva prazerosa”.

Poderíamos questionar se, diante de uma obra trágica, a recepção pode ser amorosa ou prazerosa. Philippe Gaulier (2016, p. 34) ajuda-nos a responder esta questão ao afirmar:

A tragédia — como arte cênica — exige do ator notáveis qualidades criativas, como a de se divertir em convencer as pessoas de que aquilo que ele conta vem do reino dos deuses. Ele inventa coisas que abrem nossa imaginação para o Olimpo. Não é nada fácil movimentar-se, gritar, ouvir, sem que a sombra de uma referência cotidiana não venha estragar o prazer do público que exige espiar o reino dos deuses.

Dessa forma, a experiência estética pressupõe uma recepção prazerosa, ainda que tratando-se de tragédia, porque o público consciente da ilusão permite-se enganar. Gaulier (2016, p. 50) afirma ainda que:

A barbárie da tragédia grega, as histórias da Bíblia, Shakeaspeare, tudo isso nos toca. É verdade que não acreditamos em uma só palavra do que nos contam esses textos! Mas a música violenta e os ritmos que ali existem encontram eco em nós. Muitas vezes tapei meus ouvidos e fechei os olhos, não para não ouvi-los, esses textos, mas justamente para perceber os ecos e reflexos que eles despertam no corpo, para sentir a pele arrepiada, a ereção dos pelos do corpo numa vibração sem fim.

Nessas condições a criação artística passa a ser concebida de modo a considerar o resultado perceptivo. No âmbito das artes, a relação criada quando uma obra é compartilhada permite ao artista um nível de regulação, aquilo que foi criado por meio da relação com seu receptor passa a guiar, portanto, seu processo. Para Dewey (2010, p.129), o ato criativo incorpora a atitude de quem irá receber à criação, transformando criação e recepção em um ato de fruição entre as partes envolvidas, “[...] portanto, a experiência estética - em seu sentido estrito - é vista como inerentemente ligada à experiência de criar”.

A partir de tais premissas, poderia o artista criar para si? Sem orientar-se a partir da percepção que estabelece por meio do público? Conforme Dewey, o artista é dotado de certa habilidade perceptiva capaz de guiar suas ações criativas fazendo-o discernir suas ações, permitindo-o transformar e rever seu trabalho constantemente. Devido à relação íntima entre o que se faz e o que se percebe

torna-se possível controlar de forma consciente aquilo que se cria. Segundo Dewey (2010, p. 131):

Graças à relação entre o que é feito e o que é sofrido, há na percepção um sentido imediato das coisas compatíveis, reforçadoras ou interferentes. [...] Na medida em que o desenvolvimento de uma experiência é controlado, em referência a essas relações imediatamente sentidas de ordem e realização, essa experiência passa a ter uma natureza predominantemente estética.

Neste caso, o processo de agir e submeter-se a algo, de modo a apaixonar-se pelas relações estabelecidas, se dá em primeiro lugar no artista, para que então, o público possa sofrer e agir sobre os resultados gerados de tal experiência. Neste sentido, a fase estética de uma experiência envolve entrega consciente por parte de quem as vivencia. Trata-se de um ato deliberado de abertura, um ato que envolve um dispêndio de energia, tanto de quem faz quanto de quem recebe.

Segundo Ariane Mnouchkine (apud FÉRAL, 2010), o ator, em seu processo criativo não se preocupa com o público, a não ser para perguntar a si mesmo se suas ações estão compreensíveis e audíveis. Portanto, o ator não se pergunta se o que faz vai agradar diretamente ao público, mas pergunta a si mesmo se isso o agrada. O “milagre”, afirma Mnouchkine (apud FÉRAL, 2010), é quando o prazer do ator corresponde ao prazer do público. Segundo Mnouchkine (apud FÉRAL, 2010):

Um público é uma junção de humanidade no que ela tem de melhor. É raro. É extraordinário, seiscentas, setecentas ou novecentas pessoas que fizeram o esforço de virem juntas compartilhar um texto que, no caso, tem dois mil e quinhentos anos ou dez, não importa! Eles vieram alimentar-se. Alimentar a inteligência, os olhos, o coração. Portanto, é verdade que, durante um momento, o público é o que há de melhor.

Esta liberação de energia está intimamente relacionada ao ato de ver e, perceber esteticamente. O envolvimento e disponibilidade exigidos para vivenciar uma experiência estética são tamanhos, que por inúmeros fatores as pessoas não os vivenciam e habituem-se a ver o mundo sem relacionar-se intimamente com ele, o mesmo ocorre diante de uma obra de criação artística. Dewey (2010, p. 137) afirma:

Há um trabalho feito por parte de quem percebe, assim como há um trabalho por parte do artista. Quem é por demais preguiçoso, inativo ou embotado por convenções para executar esse trabalho não vê nem ouve. Sua “apreciação” é uma mescla de retalhos de saber com a conformidade às normas da admiração convencional e com uma empolgação afetiva confusa, mesmo que ingênua.

Dewey levanta uma importante questão: existe uma íntima relação entre a capacidade da arte de atingir tanto seus espectadores, quanto do artista atingir a si mesmo. Neste âmbito, encontramos a dimensão moral presente na teoria estética de Dewey. As experiências estéticas são formativas, e o são porque trabalham com questões humanas. E a máscara pode ser uma experiência formativa quando movimentada a humanidade presente na pessoa e no corpo, uma vez que abre caminhos para experiências da própria vida.

No teatro, a linha de fruição entre a criação artística e a recepção é a imaginação. Segundo Gaulier (2016) o ator diverte-se ao fazer de conta que nenhum público está o observando, entretanto, o impulso que o artista produz às suas ações dá-se diretamente ao público. Gaulier compara esta ação com as típicas brincadeiras infantis de esconder-se dos adultos. Quando a criança se esconde em algum lugar óbvio, sabe que está sendo vista pelo adulto, que por sua vez, entra no jogo e finge que não sabe onde ela está. O faz-de-conta está convencionado entre eles no jogo. O mesmo ocorre no teatro. Segundo Gaulier (2016, p. 69, grifo do autor):

Os atores e o público mergulham maravilhosamente na brincadeira. A alegria de todos serem cúmplices, verdadeiros, nada frouxos, todos uns proxenetas, vagabundos, pilantras, bandidos, mas todos irmãos de sangue, juntos na alegria e na tristeza, “A união faz a força!”, “Um por todos, todos por um!”. Num piscar de olhos, o ambiente trepida de inteligência, de convivência, de afeição, de amor, de harmonia, de cumplicidade.

Assim, a experiência estética da percepção dá-se a partir da interação entre ator e público. Quanto maior o nível de sinceridade do ator, maior a significância da experiência que se estabelece a partir dessa interação. A presença do ator dinamiza as energias da recepção e a cumplicidade é estabelecida a partir do jogo orgânico de doar e receber.

2.3 Jacques Copeau: renovação teatral pela moral

Jacques Copeau nasceu em Paris em 1879 e faleceu em 20 de outubro de 1949, em Pernand-Vergelesse, na Borgonha. Toda sua infância e adolescência foram assinaladas pelo teatro. Teve sua juventude marcada pelos anos passados em contato com Antoine e o *Théâtre Libre*³, que lhe influenciaram o pensamento

³André Antoine foi um encenador francês, que em 1887 criou o *Téâtre Libre*, que constitui um laboratório de ensaio no qual encenou dezenas de peças de escritores naturalistas,

com relação à encenação, principalmente no que diz respeito ao trabalho de grupo, no sentido de que todo intérprete faria parte de um conjunto que deveria funcionar organicamente. Apensar de Copeau (2013) ter criticado os excessos de realismo na obra de Antoine, o artista afirma que tal experiência foi fundamental para suscitar seu entusiasmo e estimular sua ambição em relação ao teatro.

Durante uma década, Copeau foi crítico teatral, período em que, acompanhou a produção corrente e aprofundou-se nos estudos sobre o teatro do passado, ou seja, o estudo técnico do drama sob todos seus matizes, sua história e leis internas. Quanto mais Copeau tinha contato com o teatro clássico, mais se indignava diante da cena de sua época. Conforme relata o próprio autor (2013, p. 27) “minha conclusão nessa época foi que eu tinha diante dos olhos uma forma de arte empobrecida, diminuída, cansada, desacreditada.” Como crítico, Copeau conheceu de perto os vícios teatrais de seu tempo, isto é, o teatro das vedetes e os frequentadores do *Boulevard*. Este teatro, feito apenas para a alta classe social, exercia a função de proporcionar a seu público momento de vaidades e egocentrismos. O ofício do teatro havia se degenerado numa especialização das habilidades mais medíocres dos dramaturgos.

Em 1909, com a colaboração de amigos como André Gide⁴, Jean Schlumberg⁵ e Henri Ghéon⁶, Jacques Copeau fundou a *Nouvelle Revue Française*, revista da qual se tornou crítico e diretor. A revista simbolizava as qualidades que Copeau valorizava, principalmente em relação ao classicismo da forma e do pensamento. Seu gosto pela pureza, harmonia, compromissos entre a disciplina e a liberdade foram primeiramente expressos na *Grande Revue*. Seu projeto de renovação e formação, baseado na ética, teve início com a criação da revista. O autor (2013, p. 28) afirma: “Eu via reinar a alta cultura, a inteligência crítica, a

desenvolvendo uma nova maneira de conceber o espetáculo cênico, principalmente no que diz respeito à precisão do cenário. O ator deveria imaginar uma quarta parede que separasse o palco do público.

⁴ André Gide (1899-1951), conceituado escritor francês (Nobel de Literatura, 1947), fundador da importante editora Gallimard. Liderou durante muitos anos a *Nouvelle Revue Française*, influenciando gerações de escritores franceses.

⁵ Jean Schlumberg uniu-se a Copeau e a Gide por terem em comum o projeto da *Nouvelle Revue Française*. Foi um dos mais importantes acionistas da revista, escrevendo críticas e textos literários.

⁶ Henri Ghéon (1875-1944). Crítico literário e dramaturgo francês. Participou ativamente da primeira fase do *Vieux-Colombier* por compartilhar dos mesmos ideais de renovação de Jacques Copeau. Defendia a renovação das formas literárias por meio do verso livre na poesia.

imaginação, a lealdade intelectual, a perfeita honestidade profissional. E eram essas virtudes que eu ambicionava cada dia mais ardentemente restituir ao teatro francês.”

Entretanto, não satisfeito apenas com as críticas feitas em sua revista, Copeau pretendeu construir com suas “próprias mãos” uma nova possibilidade para a cena. Desejou estabelecer uma escola que formasse novas pessoas para um novo teatro, mas, neste sentido não concluiu seu projeto naquele momento – a hostilidade e falta de confiança de alguns de seus colaboradores não constituíam ambiência para a formação imediata de uma escola. (RAEDERS, 1965, p. 73). Em 1913, fundou o teatro *Vieux-Colombier*, deixando a direção da *Nouvelle Revue Française*. Alguns anos depois, Copeau pôde concretizar seu projeto e fundar sua escola do *Vieux-Colombier*.

O teatro de Jacques Copeau era constituído principalmente por um grupo de amigos que dividiam os mesmos ideais e a similar indignação diante da cena francesa de então, dentre eles Gaston Baty⁷, Charles Dullin⁸, Louis Jouvet⁹ e Georges Pitöeff¹⁰. De acordo com Copeau, o *Vieux-Colombier* nasceu da amizade que constituía a *Nouvelle Revue Française*. E foi justamente esta amizade que ajudou com que o teatro de Copeau conseguisse fugir do fracasso em momentos de crise. Buscou funcionar como uma cooperativa onde todos pudessem se apoiar moral e financeiramente. Conforme Copeau (2013) o que distinguiu seu teatro desde os primeiros passos foi a seriedade e prudência na organização de sua tarefa:

Contudo, por eliminação progressiva, e com paciência, eu tinha chegado a organizar uma casa, com o seu espírito, com os seus hábitos, com a sua própria honra, a compor uma verdadeira comunidade cujos membros, em sua totalidade, tinham consciência de trabalhar para a mesma obra, com o mesmo ardor e mesmo desinteresse, e de ter direito à mesma consideração. A ordem e a disciplina reinavam, mas uma disciplina iluminada pela inteligência, consentida pela confiança e pela amizade.

⁷ Gaston Baty (1885- 1952). Ator, diretor e pesquisador francês. Juntamente com Copeau, foi um dos fundadores do *Cartel*, onde idealizou a renovação do teatro francês.

⁸ Charles Dullin (1884-1949). Ator e diretor francês. Foi estudante no *Vieux-Colombier*, onde também lecionou teatro. Trabalhou com Antonin Artaud (1896-1948), com quem fundou o “Atelier”, famoso laboratório de pesquisa dramática.

⁹ Louis Jouvet (1887-1951). Foi ator, diretor e produtor francês, participou ativamente do cinema. Um dos colaboradores de Copeau na idealização do *Vieux-Colombier*.

¹⁰ Georges Pitöeff(1884-1939) Foi ator, diretor e pesquisador russo. Obteve influências diretas de Constantin Stanislavski. Foi um dos colaboradores do *Cartel*, ao qual uniu-se em 1927.

Neste sentido podemos destacar a importância que Copeau deu ao espírito de grupo. Acreditou que o teatro deveria organizar-se de forma democrática, assim como uma sociedade idealizada. Para Copeau, estes ideais dialogavam diretamente com a arte dramática se pensados a partir da solidez que um organismo bem unido poderia dar à realização artística. Nas palavras do próprio autor (2013, p. 205) “se nos dermos conta de que a bilheteria, na porta, e o maquinista, no palco, não se considerando à parte do conjunto nem diminuídos por suas funções, encontravam uma recompensa pessoal na beleza dos resultados”.

Tendo em mente a premissa de John Dewey que afirma “experimenta-se mundo para se saber como ele é; o que sofrer em consequência torna-se instrução”. Partimos do pressuposto de que uma experiência formativa pressupõe observar e analisar de forma consciente as consequências da ação. Perceber tais consequências é também criar significações a partir das relações estabelecidas na experiência. A experiência no *Vieux-Colombier* pode ser aceita enquanto formativa se considerarmos que Copeau esforçou-se para que todos os envolvidos estivessem em uma relação orgânica e democrática entre agir e receber as consequências de seu trabalho.

Um dos exemplos mais vívidos de experiência teatral democrática, talvez esteja mais bem descrita no período em que o encenador fechou o teatro e mudou-se para Borgonha acompanhado por um grupo de alunos que consentiu o seguir em um projeto sem financiamento, sem apoio, e longe dos industrialismos da cidade grande. Tratou-se de um dos períodos de produção mais significativos na carreira artística de Copeau, uma vez que, a escola na Borgonha constituiu-se enquanto uma micro sociedade cooperativa formada por jovens que, acima de tudo, acreditaram nos ideais de Copeau e os colocaram em prática.

Borgonha era uma província na qual Jacques Copeau almejou encontrar a maior parte dos elementos favoráveis para impulsionar seus novos projetos, longe do industrialismo, da corrupção provocada pelo dinheiro, aspirando relações mais democráticas e formativas de teatro. Conforme Raeders (1965), Copeau pressentiu encontrar um público menos corrompido, maior generosidade de caráter, maior gosto pela união, acreditava na vivacidade do espírito gerada pelo maior contato do homem com a natureza. Por outro lado, buscava que o teatro deixasse de dirigir-se para um público do mesmo modo corrompido. O pesquisador (2013, p.119) afirma em nota:

Atingi, nas pequenas cidades e nos campos, um público realmente popular, quer dizer, uma mistura de todas as classes: desde o operário dos campos até o castelão, passando pelo funcionário e pelo comerciante. Público espontâneo, que compreende tudo, que sabe rir e se emocionar, que não tem medo de aplaudir, que se entrega ao espetáculo como os atores se entregam à atuação. Então, será que só em Paris seria impossível essa fusão popular? Público difícil, dizem. Sobretudo público enfasiado que nenhum apetite real sacia, que nenhuma convicção norteia [...].

Nestes termos, Copeau sempre acreditou no teatro como uma comunidade, em Borgonha este projeto pôde concretizar-se de forma efetiva. A comunidade instalou-se em um velho castelo arruinado no qual as jovens damas cuidavam dos bebês; lavavam as fraldas, esquentavam as mamadeiras. Segundo Raeders “as dificuldades materiais, a pobreza exagerada, raramente facilitam as relações humanas. A Sr. Copeau, felizmente, é uma mulher de inteligência, e tudo acaba por se organizar pouco a pouco”. O retiro em Borgonha deveria funcionar como uma espécie de extensão da escola do *Vieux-Colombier* em Paris, como um laboratório cujo foco das experimentações seria a formação do ator, mas, pelas dificuldades já mencionadas, muitos dos integrantes o abandonaram. Copeau (apud RAEDERS, 1965, p. 85), afirma que:

Os que ficavam aceitavam corajosamente as condições duma existência nada fácil para eles. Viveram parcamente. Trabalhavam a meu lado, entregues a si mesmos, a maior parte do tempo sobre dados incompletos, com materiais insuficientes, segundo métodos inacabados...

Apesar das dificuldades o grupo consolidou-se por cinco anos na região. Não demorou muito tempo para que a população local apelidasse os jovens artistas de *Copiaus*, que prontamente, adotaram o apelido. Os *Copiaus* passam a apresentar-se em vários lugares da região, entretanto, nenhum desses lugares eram as salas de teatro a que estavam acostumados, mas feiras, praças, ao estilo das companhias errantes, e da *Commedia Dell'arte*, onde o ator constitui a essência do espetáculo, estilo que serviu de inspiração e fundamento para o trabalho do grupo que desenvolveu dez personagens arquetípicos fundamentados no comportamento humano e construíram máscaras características a cada um dos tipos trabalhados.

Copeau (2013) relata que a experiência na Borgonha foi muito instrutiva por sua modéstia e simplicidade, podendo oferecer ao público uma pintura insipidamente realista de seus costumes e hábitos revisitados por verdade e poesia. Uma leve imitação de seus modos de trabalho, suas maneiras e linguagens

demonstrando que alguém havia se dado ao trabalho de observá-los e os conhecer, tudo isso interpretado com total liberdade, elevando o cotidiano a uma poesia expressa pela mímica, canção e danças.

Ou seja, a experiência começava com os valores morais estabelecidos para o funcionamento interno do teatro, depois com a formação estética do ator, pautada no trabalho sobre si, buscando integrar corpo e mente em uma criação espontânea e culminava com o contato com o público, que, por compartilhar dos mesmos valores morais que faziam o teatro funcionar, podia receber os resultados de tal experiência. Percebemos com este exemplo um dos elementos que caracterizam uma experiência estética para Dewey, a continuidade, isto é, quando os obstáculos da experiência não são capazes de cessar as significações subsequentes a elas. Dewey (1971, p. 26) afirma:

“[...] o princípio de continuidade de experiência significa que toda e qualquer experiência toma algo das experiências passadas e modifica de algum modo as experiências subsequentes”.

Continuidade implica uma consciência, construída de significações historicamente acumuladas e, que interage com o meio sendo reconstruídas em cada nova experiência. Assim, experiência é aquele acontecimento que marca a reconstrução das significações de tal forma que elas garantem a continuidade da vida. Dewey (1971, p. 16) completa: “[...] assim como homem nenhum vive ou morre para si mesmo, assim nenhuma experiência vive ou morre para si mesma. Independentemente de qualquer desejo ou intento, toda experiência vive e se prolonga em experiências que se sucedem”.

Neste sentido, a experiência teatral buscada por Copeau foi uma tentativa de provocar uma experiência formativa iniciada em uma atitude moral dos artistas resultando em uma continuidade de significações geradas a partir de tal atitude. A partir de tais ideais o *Vieux-Colombier* voltou enfim a uma fase ativa. Os *Copiaux* representavam em muitos lugares da região e foram aos poucos encontrando o cerne das companhias errantes em que o ator constituía a essência do espetáculo; que ganhava vida a partir de seu repertório pessoal. Logo os *Copiaux* se estabeleceram em um pequeno vilarejo chamado *Pernad*. Ali constituíram seu centro de trabalho, onde preparavam os espetáculos representados quase todos os finais de semana nas cidades vizinhas. (RAEDERS).

A experiência com os *Copiaux* envolveu princípios fundamentais para que uma experiência formativa se consolidasse, entre eles, disponibilidade, interesse, prazer, ruptura de dualismos e um ambiente democrático. Vida social pressupõe mudança e conflitos, portanto, requer indivíduos com hábitos ativos, capazes de pensar os problemas coletivamente. Nesta perspectiva, o modo de vida mais afeito à investigação reflexiva dos problemas comuns é, para Dewey, a vida democrática. Conforme analisamos, havia nos ideais propostos por Copeau uma proposta explicitamente democrática, que iniciaria com o estilo de vida dos artistas e refletiria diretamente em seus modos de criação teatral.

Para Dewey (1979, p. 106) os traços que melhor caracterizam uma sociedade constituída democraticamente são: “[...] a extensão em que os interesses de um grupo são compartilhados por todos os seus componentes e a plenitude e liberdade com que esse grupo colabora com outros grupos.” Assim, a vida democrática requer a reconstrução dos hábitos para garantir à sociedade “[...] sua contínua readaptação para ajustar-se às novas situações criadas pelos vários intercâmbios.” (DEWEY, 1979, p. 94).

Neste sentido, faz-se necessário criar condições favoráveis para que o meio democrático torne as oportunidades de experiências intelectuais acessíveis a todos os indivíduos, ou seja, cultive hábitos que provoquem iniciativa individual liberando a diversidade de capacidades pessoais e a adaptabilidade às mudanças. Sendo assim, a democracia deveria constituir-se enquanto ambiente favorável do desenvolvimento e livre manifestação das potencialidades humanas.

A experiência com os *Copiaux* constituiu um esforço neste sentido e resultou na criação da *Compagnie des Quinze*, o nome do grupo sugeria o nome de uma equipe. De acordo com Copeau (2013) as experiências que se sucederam após o período na Borgonha contribuíram para reavivar o público, orientá-lo e apresentar novas ideias.

Copeau apreendeu que o teatro é uma arte de presença, que para acontecer enquanto experiência estética, em todas as suas possibilidades de aprendizagem, é preciso que o público saiba receber. Copeau intuiu que uma experiência estética se faz a partir da relação integral entre concepção e admiração da obra artística. Assim como Dewey, Copeau acreditava na necessidade de envolvimento e disponibilidade de ambas as partes para que uma experiência se constitua. Segue uma citação de Copeau (2013, p. 117), pertinente para pensarmos em tais questões:

A energia de que cada um dispõe é excessivamente fragmentada, excessivamente dispersa. Ela é consumida por um excesso de inquietações. Nada mais é feito facilmente. Precisamos coragem a cada manhã para consentir em levar até à noite os nossos passos por um terreno que se revolta ou se esquiva, levar nossos pensamentos através de uma desordem de interrogações. A vida é por demais urgente, as necessidades por demais amargas, o espetáculo do mundo é por demais patético para que um homem de uma classe ou um ofício. A consideração desinteressada pela natureza, pelo indivíduo e pelo seu destino o deixa frio. Ele busca a evasão vulgar ou o alívio fácil.

Copeau havia elaborado um programa baseado na honestidade. Raeders (1965) concorda com o fato de que a indignação que o levou à ação o fez pensar em um modo de reeducar o teatro, não apenas tecnicamente, mas também partindo da moral e da ética. Para obter o resultado que esperava, o ator deveria se submeter a um trabalho de paciência, abnegação e cultura geral. Não bastaria que dominasse a técnica, falasse com eloquência, libertasse-se de suas dificuldades mímicas, o estudioso desejava mais que um novo ator: buscava um “novo homem”. A perspectiva ética para o teatro para Copeau é explicitada da seguinte forma: (2013, p. 164) afirma:

As palavras: respeito, simplicidade, abnegação, disciplina, que, para tantos outros, não são senão palavras ocas, nós as faremos realidades para eles. Mudar-lhes-emos o gosto de tal sorte que toda beleza lhes fale uma linhagem natural, que toda a fealdade lhes apareça com a evidência de seu absurdo. Ensinar-lhes-emos o trabalho dos trabalhadores, o trabalho cotidiano necessário. E lhes ensinaremos que não se trabalha para si mesmo, mas para saber o que é oferecer seu trabalho. O que? Tudo isso para fazer um comediante? Sim, tudo isso, e bem mais ainda, para refazer o teatro (COPEAU apud RAEDERS, 1965, p. 76).

Seu projeto de renovação teatral foi alimentado pela mediocridade que encontrava no palco dia após dia, e também pelo contato com aqueles que compartilhavam da mesma insatisfação e lhe ajudaram a formar uma ideologia. Segundo Copeau seu projeto não parte de um ponto de vista revolucionário, mas de um ponto de vista moral, considerando, sobretudo, o sentimento de indignação que o animava contra o teatro industrial, ou ainda, de um ponto de vista literário, se o considerarmos enquanto representante de um grupo de escritores preocupados em reerguer o nível literário da produção dramática. Conforme Copeau (2013, p. 29): “O meu amor pelo teatro só era então iluminado pelo gosto da honestidade profissional e pelo culto da poesia”.

Com isso fica claro que o processo de renovação teatral para Jacques Copeau foi pautado pela moral, ou seja, constituiu uma tentativa de fomentar experiências que fossem formativas. Para Copeau (2013) uma experiência é formativa quando assume que o homem e sua relação com a vida são as principais matérias a serem trabalhadas. “Vida longa e paciente, ativa, plena, difícil, vida embriagada por ser humana”. Portanto, o apelo de Copeau aos artistas, é de que estejam disponíveis, atentos e resistentes, e que, entendam que a principal matéria de seu trabalho é seu corpo e sua mente, conforme afirmou: “Não se deixem endurecer, nem corromper, mas pela vontade apliquem-se para fazer reinar em seu caráter uma bela, uma sólida, uma sorridente, valente e flexível harmonia humana” (COPEAU, 2013, p. 79).

Algo que chama a atenção nos escritos de Copeau, pela beleza e comprometimento pelo ofício, é o fato de o encenador propor, constantemente, a necessidade de o homem fazer um pacto com a própria alma. Para Copeau (2013, p. 79):

Uma renovação dessa natureza, para dar frutos que não sejam artificiais nem efêmeros, deve começar pela pessoa humana. Sem ensimesmamento, sem egoísmos, com tanta modéstia quanto ardor. É principalmente, e primeiramente a vocês mesmos que devem se ater, pela lucidez, pela simplicidade, pela seriedade, pela aplicação e pela coragem. Sejam quais forem os desejos e aspirações de vocês, seja qual for a carreira que vocês se propõem a seguir, seja qual for a técnica que vocês têm a intenção de dominar, antes de tudo tratem de ser homens.

Neste sentido, percebe-se que a preocupação de Jacques Copeau em formar um novo homem pauta-se na necessidade de a experiência teatral renovar-se no que diz respeito à sua conduta, ou seja, o homem de teatro necessitava rever seus hábitos e escolhas. Podemos analisar os problemas de conduta enfrentados por Copeau a partir da teoria deweyana.

Para Dewey (1956) a conduta humana depende diretamente das experiências das quais os hábitos são constituídos na relação indissociável do indivíduo e seu grupo social. Em Dewey (1979) os hábitos são analisados como o domínio ativo sobre o ambiente através de comandos feitos por nossos órgãos de ação. O autor (1979, p. 51) afirma que “Todo o hábito indica uma inclinação – uma preferência e escolha positivas das condições necessárias à sua manifestação”. Um costume tende a buscar ativamente por situações favoráveis à sua manifestação.

No capítulo anterior, mencionamos que, para Dewey, a escolha do homem é orientada pelas ações anteriormente sofridas que envolvem determinadas situações para que sejam perpetuadas e ampliadas. Assim, as preferências do sujeito se configuram a partir das consequências demonstradas pelos outros indivíduos, sendo que, desde muito cedo o homem aprende a reconhecer a qualidade de suas ações. De acordo com Trindade (2014), na teoria deweyana o ato moral isolado não é capaz de definir a conduta do homem, mas uma experiência encadeada de suas ações estará imbricada, de tal forma, que seu todo se traduza no caráter da pessoa. O homem é apresentado enquanto ser moral em sua plenitude, portanto, a moral é construída a partir de um conjunto imbricado de hábitos.

Assim, podemos entender a proposta de Copeau partindo da noção de que, pela renovação dos hábitos do ator e de sua interação com o meio social seria possível criar uma nova cultura para o teatro da época. Portanto, a raiz do problema de Copeau estava na forma como as experiências criativas estavam sendo desencadeadas no artista. Uma nova cultura para o teatro implicaria uma inovação na conduta de todos os envolvidos na experiência, começando pelo ator.

A principal crítica de Jacques Copeau (1929), principalmente em relação aos atores de sua época, é o fato de preferirem a marionete ao homem comum, utilizando-se de truques, caretas e falsas contorções, dissociando o “espírito da mecânica”. Reagindo a esse estilo de representação, Copeau (1929, p. 25). propôs que o ator pudesse ser o proprietário de suas ações:

O artista vê o que quer fazer. Compõe e desenvolve. Coloca as ligaduras, as pausas. Raciocina seus movimentos, classifica seus gestos, repete suas intenções. Observa-se e se olha. Afasta-se de si. Julga-se. Pareceria que já não pode dar mais nada de si mesmo. Às vezes interrompe seu trabalho para dizer: isto eu não sinto [...]. Escuta com ânimo distraído as indicações essenciais do diretor sobre as emoções do personagem, suas mobilizações, seu mecanismo psicológico inteiro. E, no entanto, sua atenção parece absorvida por detalhes irrisórios.

Copeau (1929) assegurava que esta investigação poderia ter início no trabalho superficial ao qual o ator estava acostumado (acreditando encontrar o modo “perfeito” de representação na primeira leitura psicológica que fazia do texto e do personagem). O importante é que não se contentasse com este engano, e que buscasse encontrar em si mesmo a verdade e a honestidade da representação.

Como a falsa imitação se constituiu em um dos principais problemas do teatro da época, Copeau(1929) afirmava que muitos atores nada mais faziam além

de imitar suas personagens, seguindo um modelo de representação. A capacidade de imitação era superficial, tudo o que faziam era enganar. Segundo o encenador (1929, p. 19):

Não se introduzem em seu personagem e parecem aptos para representar tudo. Perseguem, em vão, uma sinceridade própria. Apoderam-se da primeira que vêem, que não dura muito. Os sentimentos que experimentam, as paixões com que se prendem, as idéias que adotam não os completam totalmente nunca. Sempre lhes sobra um lugarzinho.

O problema da falsa representação representa para Copeau uma doença, a doença da insinceridade que impede as pessoas de serem autênticas. Trata-se de um elemento desumanizador, e por isso, algo que inviabiliza as experiências formativas. Neste sentido, o cabotino é aquele que já não sente os próprios sentimentos, uma vez que, quando nascem em uma impulsão, já são imediatamente separados da personalidade. Em contrapartida, Copeau (2013, p. 94) cobra a necessidade de simplicidade, uma “qualidade superiormente humana que dá a obra de arte toda a liberdade de movimento”.

Este problema, centralizado em toda obra de Copeau dialoga com a ideia apresentada por Dewey em sua teoria estética de que o que nos ofende em determinadas obras de arte é a inexistência de uma emoção pessoalmente sentida guiando tanto a seleção quanto a montagem dos materiais apresentados. Portanto, irrita-nos a ideia de que o artista manipula o material para obter um efeito decidido de antemão, as facetas da obra mantêm-se unidas por uma força externa a ela. Para Copeau (2013), isto acontece o tempo todo em nossas relações da vida cotidiana, estamos envenenados pelo cabotinismo, afirma o autor, o reconhecemos facilmente onde sua careta é ainda mais grosseira e ofensiva: no teatro.

Dewey nos ajuda a pensar neste problema ao analisar que, a falsidade na representação acontece quando os métodos propostos para a experiência formativa não consideram o interesse, o contato e os modos de trabalhar pessoais de um indivíduo em relação a matéria da experiência. Embora não se possa catalogar todas as formas e matizes em que tais processos ocorrem, Dewey (1979, p.191) menciona determinadas atitudes essenciais dos modos intelectuais eficientes de se agir diante dos materiais informados na experiência. Entre as mais relevantes para entendermos nosso objeto de estudo está a “retitude (*directness*)”.

Conforme Dewey (1979), retitude é o oposto da afetação (*self-conscious*),

embaraço e constrangimento. Estes elementos indicam que a pessoa não está envolvida orgânicamente pela matéria a qual se aplica a atividade. Significa que algo colocou-se entre a pessoa e a matéria, de modo a desviar seu interesse. Portanto, uma pessoa afetada está por um lado pensando em seu problema e por outro, naquilo que as pessoas estão ajuizando sobre o modo como ela está agindo. Dewey (1979, p. 191), afirma:

Energia desviada significa energia perdida e confusão de idéias. Tomar uma atitude não é, de forma alguma, o mesmo que ter consciência da atitude tomada. O primeiro ato é uma coisa espontânea, ingênua e simples. É sinal de uma relação íntima entre uma pessoa e aquilo que ela está fazendo. O segundo implica em certa artificialidade [...].

Neste sentido, quando a pessoa encontra-se em estado de afetação, pensa em si mesma não como um dos fatores da execução, mas como algo afastado dela. Para os atores, isso ocorre quando preocupam-se mais com a impressão que estão causando em suas ações, do que com o envolvimento sincero e espontâneo de sua criação. Segundo Dewey (1979, p. 192), retitude quer dizer confiança, denota a retilidade com que a pessoa se aplica à ação. “Não denota fé consciente na eficácia de sua aptidão, e, sim, fé inconsciente nas possibilidades da situação”.

Conforme Dewey (1979), intezza intelectual, honestidade e sinceridade, noções essencialmente valorizadas pelos reformadores do início do século XX, não são fundamentalmente intencionais, mas qualidades de nossas reações ativas. Sua aquisição pode ser estimulada de forma consciente, entretanto, é preciso que sejam atitudes autênticas. Quando tais atitudes são impostas, resulta-se em um difuso estado de interesse com o qual a pessoa se engana a respeito de sua verdadeira intenção.

Sendo assim, a metodologia proposta por Jacques Copeau, bem como, por outros reformadores que lhe foram contemporâneos, não sistematizaram métodos isolados, mas buscaram uma metodologia que esquadrinhasse valorizar os aspectos das experiências individuais de cada aluno-ator. Portanto, métodos que buscaram ser expressos em relação às atitudes dos sujeitos. Por isso, a preocupação ética no trabalho de Jacques Copeau, bem como, a noção de que sinceridade e honestidade constituíam os fundamentos para o desenvolvimento da criação e a máscara um instrumento capaz de provocar tais atitudes.

Portanto, o teatro seria um meio efetivo para resolver tais problemas. Para o

autor, quanto mais se aprofunda nos problemas e práticas de encenação, a rotina, a insuficiência, a falta de educação séria no ator, os comoveu a traçar um plano de trabalho fundamentado na ideia de educação total, ou seja, “não somente cultivando o espírito, estimulando a imaginação, mas também aumentando e multiplicando a maleabilidade corporal pela ginástica, pela mímica, pelo ritmo e pela dança”. Surge, portanto, um dos pontos centrais no trabalho de Jacques Copeau, a redescoberta do corpo.

As críticas apresentadas pelos autores analisados tocam em um ponto crucial para analisarmos o problema dessa pesquisa: a questão do corpo na experiência estética. Tanto para Dewey, quanto para Copeau, o homem é um ser de ação, de movimento, portanto, todas as vezes que o corpo é negligenciado, a experiência formativa é prejudicada.

Conforme analisamos, Jacques Copeau percebeu, além da falta de disponibilidade, a falsidade nas ações dos atores. Copeau observou que, a falta de verdade e sinceridade na atuação devia-se também a uma separação entre corpo e mente. O corpo estava completamente esquecido da representação. Copeau, via o corpo do ator enquanto um complexo de potencialidades a serem exploradas para a criação da cena sincera. Portanto, um dos principais problemas, encontrados por Copeau na formação de seus alunos foi a falta de conhecimento e experiência do próprio corpo. De acordo com Copeau (apud FALEIRO, 2009), esta limitação impedia o ator de atingir a sinceridade que, por sua vez, era “compreendida como um estado de calma, de descontração, de silêncio, de imobilidade”.

Segundo Copeau (2013, p. 85) a mímica constitui-se a base de instrução para os atores, que em cena deve ser um ser que age, “uma personalidade em movimento”, o encenador afirma que, o objetivo da mímica era fazer com que o ator pudesse “figurar” toda e qualquer emoção, sentimento ou pensamento por meio da atitude, do gesto, do corpo sem o auxílio da palavra. Durante muitos anos a escola de Copeau foi uma escola de “figuração” das atitudes da vida, em seus princípios e pesquisas. Segundo o encenador (2013) essa figuração renovada das formas antigas e primitivas, inspirou-se principalmente nas atitudes humanas, dos animais e de toda a natureza, “interrogando, para imbuir-se deles, a árvore e seus galhos, a água fugidia, o curso das nuvens e até o fogo em seu frenesi”.

Conforme Cesconetto (2002), Copeau criticou o naturalismo, que por sua vez, pretendia uma cópia cinematográfica do real. O pesquisador afirmava que o

excesso de detalhes presente nessa corrente limitava tanto a capacidade criativa do ator quanto a imaginativa do público. Ao contrário do naturalismo, Copeau buscou encontrar no espetáculo simplicidade e desafetação. Seu objetivo era verificar a tradução da vida em toda sua profundidade e movimento. Neste pensamento, seus alunos partiam da observação do real para então chegarem à representação de sua dinâmica. Nos exercício de imitação de animais, por exemplo, iam ao Zoológico e desenhavam, para que depois pudessem representar com o corpo os movimentos que extraíram da observação.

Tais explorações didáticas eram destinadas a dotar o ator de uma nova poética, conforme Copeau (2013, p. 85), representavam, portanto uma etapa do processo pedagógico e artístico, “um meio e não um fim em si”. Tais experiências visavam conscientizar o artista de seu potencial expressivo para que a partir de sua entrega fosse possível entender que não era ele quem dominava a representação, mas o personagem que representava, e que utilizava de todo seu corpo para ganhar vida.

Portanto, a palavra passa a existir como consequência da expressão corporal, daí a importância dada à máscara na Escola do *Vieux-Colombier*, já que, com este instrumento o ator era capaz de tornar legível toda idéia ou sentimento através do movimento. De acordo com Faleiro (2009), a máscara foi o principal meio técnico utilizado por Copeau para os exercícios e as dramatizações. O trabalho com ela compreendia uma série de aprendizados gradativos, que partiam da neutralidade e chegavam à dramatização coral.

Neste sentido o trabalho com a máscara apresenta-se enquanto um fundamento para a formação do ator. O encenador (1929) afirma que, com a máscara era possível identificar exatamente a posição de respeito que o ator tinha para com o personagem, além do momento de fusão entre um e outro. Com ela entende como é possível que o personagem domine o ator, já que este recebe da máscara tudo o que deve fazer, e a “obedece de modo irresistível”. Copeau (1929, p.22) comenta:

O ator que trabalha provido de uma máscara recebe desse objeto de cartão a realidade de seu personagem. Apenas se a coloca sente fluir nele uma vida que não possuía, que nem ao menos suspeitava. Não somente seu rosto, mas toda sua pessoa.

Neste contexto, a máscara surge como um potente instrumento para a formação do ator que buscavam. A técnica da máscara neutra foi aplicada pela

primeira vez pelo encenador francês Jacques Copeau na escola do *Vieux-Colombier*. Segundo Marinis (2004), foi no curso de Educação do Instinto Dramático, conduzido por Suzanne Bing, que se iniciou o trabalho a partir do neutro e da improvisação silenciosa com a máscara inexpressiva. Copeau e seus discípulos reagiam fortemente contra a interpretação vigente na época, baseada nos gestos e expressões espasmódicas e ridículas da face humana; uns defendiam a performance com máscara, outros com o rosto inexpressivo. Desse modo, cobrir o rosto ou limitá-lo em sua expressão tornou o corpo do ator o elemento mais importante da comunicação.

A utilização da máscara no treinamento do ator foi um princípio inovador. De acordo com Leabhart (1997), ela significou um modo de morte para o teatro vigente, não como um fim, mas como um recomeço; uma morte necessária para a renovação do próprio teatro

Conforme Leabhart (1994), a máscara chamada de “nobre” passou a fazer parte do processo pedagógico de Copeau, como um modo de evidenciar as ações corporais. Bloqueando as expressões faciais, o ator via-se obrigado a embarcar em uma jornada diferente, mais difícil, no entanto mais satisfatória.

O objetivo da máscara neutra no *Vieux-Colombier* era o de despir o ator de todos os seus vícios a fim de fazê-lo atingir um estado de maior disponibilidade, atenção e sinceridade. Copeau (apud LOPES, 1991, pp. 31) afirma que a máscara desencadeia no ator um processo de autoconhecimento que o leva a descobrir possibilidades corporais antes suprimidas pelo rosto.

Copeau (apud HOLANDA, 2003), considerava que com a máscara o ator fazia coisas que com o rosto descoberto não faria. Desse modo ela permitia ousar, oferecia consciência e controle sobre si mesmo. Esta força presente na máscara exigia, por sua vez, que os movimentos fossem do mesmo modo forte, bem finalizados e calmos. Tais movimentos deveriam ter o mesmo estilo que a própria máscara e cada execução deveriam ser pensadas em relação a ela.

De acordo com Leabhart, (1994), do mesmo modo, Decroux propôs que os corpos fossem por si máscaras neutras. Afirmava que os movimentos articulados deveriam ser equivalentes às curvas de uma máscara. Os exercícios com máscara no *Vieux-Colombier* ensinavam como um corpo desnudado haveria de se mover de forma ampliada para alcançar a máxima visibilidade.

Segundo Lopes (1991), esses treinamentos baseavam-se em improvisações

silenciosas, que tinham como principais temas os quatro elementos da natureza, a dinâmica dos animais e situações que envolviam ações humanas. Faleiro (2009) afirma que, eram realizados individualmente e em grupo com temas como: “o ser que vai comer geléias no armário”, “o roubo”, “o ser que se sentou num formigueiro”, “um ser que saiu à noite no vento e na chuva”, “dor de barriga”, “batalhas”, entre outros. A esses exercícios os alunos deram nomes diversos: máscara, jogos com máscara e mimo. Decroux (1963, p. 41).os apresenta da seguinte maneira:

Ao contrário das máscaras chinesas, as nossas eram inexpressivas [...] Medida indispensável. Porque, anulado o rosto, todos os membros do corpo não eram suficientes para substituí-lo. Mimávamos ações modestas: um homem importunando uma mosca, quer ver-se livre dela; um ofício, um encadeamento de movimentos de máquina.

Os primeiros exercícios com máscara realizados no *Vieux-Colombier* foram, do mesmo modo, relatados por Suzanne Bing (apud FALEIRO, 2009, p.103):

Diante de cinco ou seis amigos da casa, numa terça-feira, 22 de junho, o grupo de alunos representou a Copeau uma charada. Para representar o adjetivo “sujo”, o primeiro quadro se situava num banheiro, onde adolescentes assistidos pelo funcionário da escola faziam a higiene matinal. Um retardatário, ainda completamente adormecido, esfregava rapidamente a ponta dos dedos e do nariz. Usava uma máscara cinza; a dos colegas era branca [...] as pernas e os pés dos alunos parecem não participar do jogo, o que reforça a idéia do trabalho *corporal*.

Desse modo, a máscara neutra tornou-se um importante instrumento na formação do ator, porque também revelava seus excessos e carências, seus hábitos, costumes e suas atitudes estereotipadas. Ao mesmo tempo em que escondia o rosto, expunha aquilo que ele sempre foi. Segundo Dasté (apud LEABHART, 1994, p. 7).

Com a máscara é impossível enganar. Quando tentamos expressar um sentimento ou emoção, se não nos sentirmos impelidos por uma força interior, sabemos que não “o temos”. Cada gesto planejado era uma nota falsa. Usar máscaras também nos ensinou a sermos sinceros.

Conforme Faleiro (2009), outros exercícios com máscaras priorizavam apenas uma parte do corpo, de modo que todo movimento e toda ação deveriam partir desta parte evidenciada, que por sua vez seria mais expressiva que todas as outras, tendo o objetivo de evidenciar a continuidade e a direção da ação.

O mestre buscou um estilo de representação baseado em uma linguagem simples, forte e expressiva. Sabia, contudo, que para tanto o ator poderia atingir um

clima de neutralidade conquistado somente através da sinceridade. Segundo Dani (1990)., o ator passaria, portanto, a trabalhar a partir de um estado de relaxamento, uma condição ausente de movimento, mas repleta de energia que devolvia ao seu corpo o tônus natural, substituindo a tensão psicológica por calma e simplicidade.

Conclui-se que o ponto crucial do trabalho com máscara sempre foi o relaxamento e o esvaziamento do ator. De acordo com Leabhart (1994), tanto Copeau quanto Decroux referem-se a este estado de esvaziamento como um estado “relaxado, porém alerta, suspenso pelo fio da navalha que separa o movimento da imobilidade”. A este ponto, finalmente usa a expressão: “esvaziar o apartamento”, que para Decroux significaria que o ator deveria se livrar do próprio pensamento. Conforme Copeau (apud FALEIRO, 2009, p. 104).

[...] Para possuir a si mesmo, é preciso concentrar-se, recolher-se. É preciso um recolhimento anterior a qualquer ação. É nesse recolhimento prévio que se faz a pré-formação da ação. A pré-formação da ação é envolvida no silêncio do recolhimento — depois vem o suspense, o ataque, e por fim a ação.

Tanto Copeau como seus principais discípulos buscaram com a máscara este estado “ideal”. Para descreverem tal estado usaram expressões como “estado alterado de consciência”, “momentos de exaltação” ou ainda “transe”. De acordo com Dasté (apud LEABHART, 1994, p. 08), quando alguém coloca a máscara é como se tivesse sido levado para outro mundo. Ela afirma que a preparação para a atuação era como um ritual xamânico, que consistia em um relaxamento e uma desistência do eu consciente. Depois desse vazio, o corpo era comandado por outra força além de si, o que provocava novos gestos e atitudes que pertenciam à máscara e não a ele. Segundo Leabhart (1994), a máscara, enquanto elemento xamânico constituiu um dos principais instrumentos na escola do *Vieux-Colombier*. Sendo assim, a máscara foi acima de tudo o principal instrumento que Copeau encontrou para despertar o que mais precisava no teatro em que se propôs fazer: a sinceridade.

Com o intuito de executar sua técnica Jacques Copeau tentou “limpar” o ator, transformá-lo em uma página em branco, que elimina a si mesmo para poder reencontrar-se. O trabalho com a máscara neutra foi o símbolo de sua metodologia, pois anulando o rosto do ator anulava-se também, mesmo que simbolicamente sua cultura. Por isso a necessidade do silêncio, decorrendo o fato de que o ato de silenciar passou a ser o objetivo central dos alunos de Copeau, chegar ao estado de

silêncio era como transcender para um outro mundo e alcançar a um estado de presença cênica fundamental para o ator.

Sem dúvida o trabalho do ator, segundo a metodologia de Copeau, constitui uma experiência do calar, do anular-se. No entanto, ciente de que não é possível anular-se totalmente de nossos hábitos e cultura, trata-se de um estado de colocar-se a disposição, com a mínima interferência possível da rotina e dos condicionamentos culturais, sendo que o objetivo do trabalho é a ampliação e consciência desses condicionamentos.

Jorge Larrosa (2000) apresenta uma análise acerca do silêncio que nos auxilia a pensar no que foi exposto. Para este autor, toda formação é o resultado de como nos relacionamos com a linguagem, desse modo, o autor salienta a importância da palavra no processo de formação. Da mesma forma, Jacques Copeau sabia da importância da palavra para o teatro, e a suprimiu com o objetivo de a recuperar de forma plena. Larrosa (2000, p.47) completa:

O escritor não inventa, nem desmascara, nem descobre. O que o escritor faz é reencontrar, repetir e renovar o que todos e cada um já sentimos e vivemos, o que nos pertence de mais peculiar, mas o que os imperativos da vida e das rotinas da linguagem nos impediram de prestar atenção: o que ficou na penumbra, semi-consciente, não formulado, privado de consciência e de linguagem, ou ocultado pela própria instituição da consciência e da linguagem.

Neste sentido, silenciar é nada além de um profundo mergulho sobre si mesmo na busca por esta consciência que foi perdida, anulada, deixada para trás por diferentes motivos. O estado de silêncio proposto por Jacques Copeau e, analisado em outro contexto por Larrosa, trata-se de um estado de disponibilidade para descobrir uma linguagem esquecida e necessária para nossas experiências de aprendizagem.

A escola do Vieux-Colombier, de fato, criou um novo conceito de formação de atores, a partir dela muitos outros encenadores-pedagogos surgiram e compartilharam a ideologia e espírito presentes nos ensinamentos de Jacques Copeau. Suas experiências tiveram continuidade por meio do trabalho de muitos de seus discípulos. Não obstante, tudo o que foi construído no *Vieux-Colombier*, vem sendo disseminado e influencia a ideologia de alguns encenadores, como Jacques Lecoq que considera seu caminho no fazer teatral como parte da caminhada de Copeau.

Segundo Donato Sartori (2013), Jean Dastè, aluno e genro de Jacques Copeau, casado com sua filha Marie Helene, foi quem ensinou a técnica da máscara neutra, depois da experiência no *Vieux-Colombier*, com os *Copiaux*. Após o período na Borgonha, Dastè e Marie Helene fundam a própria companhia, a *Les Comedie de Grenoble*, onde puderam colocar em prática as técnicas e ensinamentos de uso e confecção de máscara com Jacques Copeau. Foi nesta companhia que Jacques Lecoq fez sua primeira aparição como ator – mímico profissional, que acabara de finalizar um curso de artes dramáticas com Charles Dullin e Jean-Louis Barrault.

Lecoq chegou ao Teatro através do esporte. Aos 17 anos entrou para a escola de Ginástica Adelante, na França. Lá descobriu a geometria do movimento e a poética do esporte. Entretanto, quando o pedagogo assume o treinamento da Companhia de Jean Dastè, conforme relato do pedagogo (2010, p. 29), confrontou-se com a dificuldade de não treinar mais atletas, mas personagens de tetro, “prolongamento natural do estudo dos gestos esportivos”

Neste âmbito, foi através de Jean Dasté e Marie Helene que Jacques Lecoq teve contato com a técnica da máscara neutra e com o Nô japonês. Fontes que marcaram profundamente toda metodologia de Jacques Lecoq. , Dasté desenvolveu a confecção de máscaras – que constituem um tema fundamental em seu trabalho, assim como a *Commedia Dell’arte* e a improvisação. Segundo Thomas Leabhart (1989, p. 89), foi sob esta perspectiva, Lecoq começou a estruturar as bases de sua pesquisa. Dasté, “imbuído do espírito que Copeau havia gerado na Escola do *Vieux-Colombier*”, mantinha-se presente no trabalho realizado em Grenoble. O pedagogo (2010, p. 29) afirma:

Retomando em parte o trabalho de Jacques Copeau, de quem Dasté havia sido aluno nós nos apresentávamos em Grenoble e em toda região. Descobri ali o espírito dos “Copiaux”, essa vontade de dirigir-se a um público popular com um teatro simples e direto. Copeau foi para mim uma referência, assim como Charles Dullin, da mesma família teatral. Nossa juventude se reconhecia no espírito da escola que ele havia fundado em Paris.

Neste sentido a metodologia de Jacques Lecoq pôde manter viva importantes elementos das ideias de Jacques Copeau. Portanto, do mesmo modo Jacques Lecoq defendeu um teatro livre de canastrice e psicologismos, um teatro no qual o jogo físico do ator pudesse conduzir sua prática, e o mais importante, um teatro no qual o ator pudesse ter autonomia na criação, por isso, buscou oferecer a

seus alunos uma vasta base de fundamentos dos quais o ator poderia escolher em seu caminho fora da escola.

2.4 A pedagogia de Jacques Lecoq

No que tange à metodologia de Jacques Lecoq, encontramos um dos primeiros pontos de intersecção com a teoria deweyana e sua prática a pedagogia do encenador: a vida. Grande parte da pedagogia de Lecoq consiste em possibilitar que os alunos entendam que a interpretação precisa estar ancorada na realidade. Por meio da “reinterpretação psicológica silenciosa” a improvisação é abordada. Conforme Lecoq (2010) a reinterpretação consiste em restituir os fenômenos da vida da forma mais simples possível. Portanto, os alunos revivem situações da vida cotidiana sem exageros, sem transposições, sem preocupar-se com o público, apenas preocupam-se em chegar o mais perto possível da dinâmica que essas situações possuem na vida.

Falamos até o momento que a arte provoca a reinvenção da rotina, pareceria contraditório que a pedagogia de Lecoq sugira exatamente a “imitação” da rotina. Entretanto, um dos elementos centrais presentes neste momento na pedagogia de Lecoq é o silêncio. O silêncio será o elemento que permitirá que os hábitos da rotina ganhem uma nova dimensão. Isto porque, nas primeiras improvisações da escola os alunos não usam a palavra. Segundo Lecoq, nas experiências rotineiras, a palavra ignora a raiz de onde saiu, portanto, é preciso encontrar o verdadeiro significado que a palavra perdeu no crivo da rotina.

Segundo Lecoq (2010), nas relações humanas existem dois tipos de zonas silenciosas: antes e depois da palavra. A experiência anterior à palavra consiste no instante de pudor e cuidado e permite à palavra nascer do silêncio com maior significado, o supérfluo, é dispensável. O segundo momento do silêncio das experiências é quando não há mais nada para ser dito. Em sua pedagogia, Lecoq privilegia o primeiro momento, quando o trabalho sobre a natureza humana permite encontrar os instantes em que a palavra ainda não existe. Jacques Lecoq (2010, p. 60, grifo do autor), explica:

As instruções da interpretação silenciosa levam os alunos a descobrir essa lei fundamental do teatro: é do silêncio que nasce o verbo. Paralelamente, vão descobrir que o movimento só pode nascer da imobilidade. O resto não passa de comentário e gesticulação. ‘Fique quieto, jogue, e o teatro surgirá’, esse poderia ser o nosso lema. De

modo paradoxal, isso faz eco com as estátuas que se encontram nas entradas dos templos Khmer, em que uma abre a boca, enquanto a outra a fecha. 'No começo, falamos; em seguida, nos calamos', elas dizem. Minha pedagogia reivindica justamente o contrário!

O pedagogo afirma que muitos estudantes tentam sair a todo custo deste estado de silêncio, pela ação ou pela palavra. Quando pela ação, os estudantes fazem qualquer coisa e se esquecem do essencial ao jogo da interpretação: agir e reagir; ou seja, a interpretação só pode estabelecer-se a partir da relação com o outro. Lecoq (2010, p. 61) afirma: "É preciso fazê-los entender esse fenômeno essencial: reagir é realçar a proposta que vem do mundo de fora."

Os reformadores teatrais, e a metodologia de Jacques Lecoq, reconheciam, e até hoje reconhecem a importância do texto no fazer teatral. Entretanto, as palavras, perderam a verdadeira significação à que deveriam referir-se, tornaram-se tradição mecanizada. Dewey nos ajuda a pensar o problema que levou ao desenvolvimento da técnica da máscara neutra ao afirmar que, primeiramente, o símbolo impregna significado para os sujeitos somente a partir do momento em que este já teve uma experiência singular que fez deste significado algo relevante. Portanto, querer fixar um sentido apenas pela palavra, independente da experiência é privar a palavra de sua significância. Da mesma forma, o emprego definido da linguagem e o bom uso da língua pode não passar de uma sequência confusa e vaga de sentidos para quem as profere. Em suas palavras Dewey (1953, p. 234) afirma:

É preferível a ignorância legítima: pelo menos, esta costuma fazer-se acompanhar de humildade, curiosidade, espírito aberto; ao passo que a capacidade de repetir frases de ouvido, expressões da gíria, lugares-comuns, traz a presunção de saber e é, para a mente, capa impermeável a novas idéias.

Neste sentido, o problema da linguagem, separada da experiência reflexiva, é que, a mesma pode ser incorporada às ideias de outros de modo a substituir às ideias pessoais. Segundo Dewey (1953, p. 234) a má utilização dos símbolos da linguagem impede a investigação e novas descobertas; substitui a autoridade da experiência pela autoridade da tradição e reduz o sujeito a "parasita da experiência alheia".

Dewey (1953) defende a ideia de que a linguagem não configura o próprio pensamento, mas executa um papel fundamental à reflexão e à comunicação. O autor afirma que o conceito de linguagem não se restringe ao uso da palavra falada

ou escrita, mas abrangem gestos, símbolos, imagens visuais, figuras, ou seja, tudo o que pode ser empregado enquanto um sinal. Portanto, afirmar a necessidade da linguagem enquanto instrumento do pensar é também afirmar a necessidade de todos os sinais que a constituem. Segundo Dewey (1953, p. 228):

O pensamento não trabalha com meras coisas, mas com seus *significados*; e os significados, para serem apreendidos, devem estar incorporados a existenciais sensíveis e particulares. Privadas de seu sentido, as coisas não passam de estímulos cegos, coisas brutas ou fontes casuais de prazer ou de dor; e, já que as significações não são tangíveis em si mesmas, cumpre fixá-las, prendendo-as a uma existência física.

A existência fixa dessas significações é, portanto, os símbolos. São os símbolos que possibilitam a comunicação, isto porque possuem a função de transmitir um significado. Nestes termos, a palavra funciona como um modo de conservar e fixar as significações das experiências. Portanto, a linguagem, por meio dos sinais, possibilita o crescimento cumulativo da inteligência por tornar possível a utilização de significações de experiências anteriores a novas experiências, isto porque o significado subsiste por meio da linguagem de modo a tornar-se aplicável para a determinação do caráter da nova experiência.

Um dos pontos de intersecção entre a pedagogia de Lecoq e as ideias de Dewey, consiste na busca por conciliar a linguagem e seu verdadeiro sentido com a experiência que lhe dá significado. A primeira ação pedagógica da metodologia de Lecoq é a supressão da palavra, não por desacreditar em sua potência enquanto veículo de comunicação, mas como um modo de buscar, por meio da experiência estética o seu real significado.

Na rotina, o homem, comumente, vive no nível do impulso e da necessidade, a separação entre consciência e reflexão faz com que o indivíduo se contente em viver neste plano, no qual as possibilidades de crescimento são bloqueadas. Quando chega à vida adulta, o mau hábito de não conhecer o próprio corpo, cultivado em nossa cultura, reflete-se na existência do indivíduo que, de certa forma, também não é capaz de perceber o corpo do outro. O olhar se fecha, não perceber o outro é não intuir as possibilidades de experiências que a vida oferece, é afastar-se do âmbito da estética.

Conforme exposto, o artista pode viver o cotidiano esteticamente. Isso não significa dizer que os atores fazem suas atividades rotineiras como se estivesse em cena o tempo todo, mas que, mesmo em suas atividades comuns, o ator necessita

desenvolver um olhar atento e uma disponibilidade para a própria vida, já que suas experiências são o seu material de trabalho e seu corpo seu principal instrumento.

Dewey (2010) pondera que, quando a vida relaciona-se com a estética, o espaço deixa de ser um simples ambiente pelo qual perambular, sobrevivendo a alguns perigos e satisfazendo as necessidades fisiológicas. O espaço torna-se um lugar abrangente no qual se organiza uma multiplicidade infindável de ações e experiências nas quais o homem se engaja. O tempo deixa de ser um fluxo infindável e uniforme e passa a ser um meio organizador dos influxos e refluxos do ritmo da vida, marcados pelo movimento de avanço, retrocesso, resistência e suspense com realização e consumação. Assim, Dewey (2010, p. 90) conclui: “A forma, tal como presente nas artes, é a arte de deixar claro o que está envolvido na organização do espaço e do tempo, prefigurada em todo curso de uma experiência vital em desenvolvimento”.

A metodologia de Jacques Lecoq busca possibilitar que o ator faça isso, primeiro pela improvisação, depois, pela técnica da máscara neutra. O autor (2010, p. 62, grifo do autor) afirma:

O principal motor das improvisações está nos olhares: *olhar e ser olhado*. Na vida, esperamos o tempo todo, em toda parte, com pessoas que não conhecemos: no banco, no dentista. Essa espera nunca é abstrata; ela se nutre de diferentes contatos: age-se e reage-se. Tentamos recuperar isso na improvisação e, também, observando a vida real. Pois a lembrança não é suficiente para a interpretação. A cada momento, precisamos voltar à percepção do que é vivo: olhar as pessoas andando na rua, esperar numa fila, observar seus comportamentos.

A observação da vida na metodologia de Jacques Lecoq tem o objetivo de superar a própria realidade. Segundo o encenador (2010, p.66), o objetivo é uma interpretação que vá além do real e que não seja mais reconhecível na vida, porque “o teatro vai mais longe. Ele prolonga a vida, transpondo-a. Descoberta essencial”.

Um dos temas recorrentes nas improvisações da escola de Lecoq é o da infância. Conforme Lecoq (1993) a criança toma conhecimento do mundo que o cerca imitando-o. O autor (1993, p. 34) afirma que a criança recria em seu corpo as manifestações da vida que participará, aprende assim a vida e pouco a pouco se apropria dela. Jacques Copeau dialogava com tal pensamento ao afirmar que a imitação da criança é como um jogo, ela o imita por prazer acreditando ser parte do objeto imitado, contudo, assim como o ator que mima, no fundo, ela sabe que não o é. Lecoq completa: [...] “A criança imita para si mesmo, o ator o faz para o público ao

qual leva à ilusão de verdade de seu personagem, mas o público sabe que, tampouco, é real”.

O objetivo de improvisar com tal tema era fazer com que o aluno voltasse a lidar com o mundo com o frescor da primeira vez, ao ver e tocar os objetos como se não os conhecesse. O interesse deste tema está mais em observar como o aluno reage a estes estímulos do que entrar em sua intimidade e despertar suas lembranças. Dessa forma, Lecoq (2010, p. 61) afirma:

A dinâmica da lembrança importa mais do que a lembrança em si. [...] estamos em uma imagem presente e, repentinamente, chega uma imagem do passado. É a relação entre essas duas imagens que constitui a interpretação. Logicamente, aquele que improvisa faz uma busca na própria memória, mas essa lembrança também pode ser imaginária.

Conforme mencionado no capítulo anterior, a imaginação é a habilidade de ligar organicamente às imagens do passado e do presente. Portanto, tanto Jacques Lecoq, quanto outros encenadores contemporâneos, Arianne Mnouchkine, por exemplo, recorreram a infância em busca de elementos característicos dessa fase capazes de fundamentar o trabalho do ator. De certa forma, estes encenadores viam a infância de forma positiva, isto é, enquanto uma fase plena de vida, rica de experiências, longe da rotina. O foco desta improvisação é descobrir a dinâmica da lembrança, portanto pode ser uma recordação imaginária. Lecoq (2010, p.61) afirma: “O que acontece ao chegar a um lugar que se acredita estar descobrindo pela primeira vez? De repente, um estalo: ‘Já vi isso!’. Estamos em uma imagem presente e, repentinamente, chega uma imagem do passado. É a relação entre essas duas imagens que constitui a interpretação.”

Portanto, a interpretação deste tipo de situação pode provocar a consciência da continuidade presente na experiência singular. Segundo Dewey (2010) é comum que o conteúdo das experiências da infância seja pano de fundo de muitas obras de arte. Contudo, para ser substância da arte esse conteúdo precisa passar por uma transformação em um novo objeto ao invés de ser simplesmente sugerido enquanto mera reminiscência.

Neste tipo de abordagem, Jacques Lecoq (2010) ressalta que, como primeira leitura, seus alunos não utilizam textos literários, apenas a vida. Portanto, é preciso reconhecer a vida por meio do *corpo mímico*. Lecoq compreende a mímica enquanto um ato fundamental, uma ação da infância, uma vez que a criança imita o

mundo para reconhecê-lo, o jogo teatral é uma extensão deste fato. Portanto, o corpo mímico refere-se à apreensão das dinâmicas presentes na natureza pelo corpo do artista.

Jacques Lecoq buscou uma técnica pessoal para a mímica, defendendo a ideia do “mimo aberto”, isto é, a serviço do teatro uma vez que não se encerra em si mesmo. Segundo o autor (2010), mimar é um ato fundamental e está na origem da criação dramática; dessa maneira o ato está no centro da ação teatral, como se fosse o próprio corpo do teatro.

Desse modo, o conceito de mímica ganha uma nova dimensão que supera a mera imitação, conforme analisado anteriormente, Lecoq retoma aspectos da metodologia de Jacques Copeau para sua prática, e assim como em Copeau o conceito de imitação dialoga com a teoria de Dewey e está mais relacionada a uma associação reflexiva do que mera imitação da realidade. Conforme Lecoq (1993, p. 35):

A imitação se difere do mimetismo, sendo que o primeiro não é uma imitação sim uma apreensão do real representada em nosso corpo. O homem normal é “interpretado” pelo real que vive nele. Somos receptáculos de interações que se apresentam espontaneamente em nós. O homem pensa com todo seu corpo, ele é um complexo de gestos e o real está nele.

Assim, o mimetismo diz respeito a apreender o mundo real por meio dos sentidos psicofísicos e representá-los em nosso próprio corpo. A ideia de psicofísico nasce no contexto da revolução teatral do século XX com Constantin Stanislavski. Assim como Jacques Copeau este encenador também estabeleceu um método de trabalho para os atores. Na concepção de sua metodologia a integração entre o corpo e a mente dos atores tornou-se uma preocupação fundamental, conforme Dal forno (2002, p. 38) esta preocupação surge por meio dos conceitos de “interno/externo, físico/espiritual, corpo/alma, psico/físico”.

Em suas experimentações, o pedagogo notou a dissociação entre o corpo e a mente por meio da insinceridade e falta de sentido daquilo que os atores faziam em cena. Da mesma forma, Stanislavski observou que a dissociação entre corpo e mente na experiência de formação de atores gerava ações mecânicas. Conforme Ruffini (apud Dal Forno, 2002, p. 39), se a mente não for capaz de acompanhar as ações do corpo os automatismos aparecerão, do mesmo modo que, se não depender da mente o corpo será impreciso a agirá segundo o princípio do esforço.

Para este autor, o corpo-mente é orgânico quando reage a partir da “[...] mais simples e normal condição humana”, isto é, quando o corpo reage somente a todas as exigências que são propostas pela mente.

Dal forno (2002) afirma que a partir deste conceito, Stanislávski estabeleceu uma série de princípios pelos quais o ator treinaria, a fim de, poder chegar à organicidade da ação, ou seja, a concomitância do pensamento e do movimento, reconstruindo um processo que, no cotidiano, se dissolve pelo hábito e pela mecanicidade.

Tais conceitos dialogam efetivamente com a metodologia estabelecida por Jacques Lecoq. Principalmente, no sentido de buscar um novo significado para a vida cotidiana na cena, ou, uma “segunda natureza” capaz de transformar o corpo-mente dos atores em agentes orgânicos.

A mímica, na metodologia de Lecoq, abarca os conceitos de psicofísico, a fim de que a formação do ator constitua uma experiência estética. Neste sentido, pode-se concluir que por meio do mimo o homem começa a reconhecer o mundo e preparar-se para vivê-lo. Este princípio ressalta na metodologia de Lecoq a busca pela verdadeira essência das coisas e seu frescor, é um ato de conhecimento.

O teatro, neste sentido, apresenta uma possibilidade de segunda natureza, que precisa ser reinventada antes no ator para que seja efetiva no público. Por este motivo na metodologia de Jacques Lecoq o ato de mimar é tão fundamental, porque mimar possibilita redescobrir as coisas de uma maneira mais fresca. Conforme Lecoq (2010) o que passa dias manipulando ladrilhos, chega um momento no qual já não sabe que está manipulando. Sua ação se converte em automatismo. Mas se lhe pede que mime a manipulação do ladrilho, reencontrará o sentido desse objeto, seu peso, seu volume.

O objetivo de Lecoq era que o ator pudesse ter experiências significativas em sua vida e transpor essas experiências para a cena de forma mais vívida, por isso a necessidade de o ator experimentar os elementos do ambiente tal qual uma criança o faz, com a menor interferência possível da rotina. Desse modo, além dos temas já citados neste estudo, Lecoq trabalhou ainda sobre os elementos da natureza, as matérias, os objetos, os animais, as pinturas, ou seja, tudo o que está diretamente relacionado com o homem e aquilo que o cerca. O encenador (2010, p.45) afirma:

É preciso ver como se movem os seres e as coisas se movimentam e como eles se refletem em nós. É preciso privilegiar o horizontal, o vertical, o que existe de maneira intangível, fora de si. A pessoa se revelará a ela mesma em relação a esses apoios no mundo exterior.

A proposta pedagógica de Lecoq sugere que os alunos se convertam nos elementos da natureza que pretendem mimar. Ao dar indicações a seus alunos a este respeito Lecoq (2010) afirmava: [...] “Quando atravesso um bosque, eu sou um bosque. Em cima da montanha, tenho a impressão de que meus pés são o vale e que eu mesmo sou a montanha”.

Para identificar-se com a água representam todas as possíveis dinâmicas do elemento desde as mais tranquilas as mais violentas, para tanto mima-se uma gota, o mar, os rios, etc. Ao representar o ar pode-se mimar objetos que sofrem com sua ação, como uma folha de papel por exemplo. Com o elemento terra mima-se aquilo que se pode amassar, modelar, mas principalmente as árvores, que melhor simboliza este elemento. O fogo se apresenta como um dos elementos mais exigentes do mimo, já que só pode-se representar ele mesmo.

Depois dos elementos naturais, o trabalho segue com outros tipos de matérias como a madeira, o papel, o metal, os líquidos. Com as cores, por exemplo, Lecoq afirma existir um ritmo, movimento, espaço e luz correspondente a cada uma delas, constata ainda que independente da cultura ou país a qual seus alunos pertencem, os movimentos que representam certas cores sempre são os mesmos. O autor (2010, p.84) comenta: “[...] Para além das diferenças simbólicas, em todos os lugares do mundo, o fundo poético é sempre o mesmo: azul é o azul!”.

Para Lecoq a palavra mimo encerra em si um fenômeno: o fenômeno da imitação. Portanto, se mimar é primeiro imitar, só se pode imitar aquilo que já fez parte da experiência do ator, daí se desencadeia um processo de observações que vêm a ser um dos fundamentos de sua metodologia.

Pela observação da vida é que o homem toma conhecimento do gesto e suas derivações, desse modo ela constitui outro importante princípio da pedagogia da *École Internationale de Théâtre*. O ator tira elementos de base de atuação por esta observação, que enriquecerá qualquer estilo de representação que se pretende trabalhar. Lecoq (1993, p. 36) observa:

A rua é lugar privilegiado. Os gestos, as atitudes e os movimentos se oferecem a ele como um grande livro aberto. As pessoas que não conhece representam diante dele a comédia humana, a pantomima da vida que deverá restituir a cena.

Em busca de fugir de psicologismos, o mundo externo surge como um importante auxílio, uma vez que o ator manterá sempre uma distância do que está representando, já que é algo externo a ele. Um ator que representa a partir do ponto de vista psicológico, para Lecoq trabalha apenas intelectualmente a concepção da ação, ao invés de buscar uma identificação estreita com seu elemento, que pode ser um parceiro de jogo, um personagem ou um objeto.

Identificando-se com os elementos exteriores a ele, o ator pode jogar em diferentes temas, como se fosse esses seres, observando, captando a dinâmica e depois representando, tornando-se mais consciente do que é inerente à vida e ao que a circunda.

A análise das leis do movimento constitui mais um dos pontos-chaves do trabalho da escola. Para Lecoq o movimento supera o sentido de trajeto, de deslocamento de um ponto a outro, se trata de uma dinâmica. A base ativa de sua pedagogia é constituída pela relação estabelecida entre ritmos, espaços e forças. O importante é reconhecer a lei do movimento através do corpo humano em ação, tornar conscientes forças presentes no corpo como o equilíbrio, oposição, alternância, compensação, ação e reação.

A observação da natureza também norteia o trabalho técnico da análise do movimento. A partir do olhar sensível ao homem e aos seus gestos e ações, Lecoq extraiu três tipos de movimentos naturais à vida: a ondulação, a ondulação inversa e a eclosão, que por sua vez se correspondem com três vias de atuação da máscara. O autor (2010, p. 120) afirma:

A ondulação é o primeiro movimento do corpo humano, o de todas as locomoções. [...] Se observarmos, com uma câmera, as pessoas saírem do metrô, constataremos, pela análise de seus movimentos, que sobem e descem: seguem uma linha de ondulatória. [...] Toda ondulação parte de um ponto de apoio para chegar a um ponto de aplicação. [...] A ondulação invertida é o mesmo movimento que o precedente, realizado ao contrário. Em vez de partir do apoio dos pés no chão, parto da cabeça, que começa o movimento apoiando-se num ponto, que me provoca, do espaço de fora. Em equilíbrio com os dois movimentos precedentes, a eclosão desenvolve-se a partir do centro.

Para Lecoq (2010), estes movimentos têm em comum a passagem por quatro atitudes corporais correspondentes ao trânsito da idade humana, que são o corpo para frente, para trás, em vertical e encolhido, posturas análogas ao estado da infância, a idade adulta, a maturidade e a velhice.

Desse modo, o trabalho corporal e técnico na *École Internationale de Théâtre* não tinha como objetivo formar atletas bem preparados condicionalmente, mas apoiando-se na observação da vida pretendia permitir ao ator a “plenitude do movimento”, agindo como um fundamento para a criação através do domínio e da consciência.

Sob tais pressupostos, pode-se afirmar que todos os gestos de um ator em cena relacionam-se diretamente com algo exterior a ele, no sentido de que sempre informam uma ação, um sentimento, indicam algo. Qualquer gesto que o ator execute o coloca em relação ao espaço exterior, que por sua vez lhe provocará o estado capaz de justificar o gesto. Desse modo, Lecoq (2010) afirma: que o espaço exterior se reflete no espaço interior! O mundo se ‘mima’ em mim e me dá sentido.

O mimo está presente em todas as formas artística, uma vez que possibilita o encontro com a verdadeira essência do que se pretende representar. A partir da identificação com a natureza e com o homem, o ator pode alcançar a dimensão dramática com mais propriedade, através daquilo que Lecoq chamou de *método das transferências*. Tal método consistia nas dinâmicas observadas para uso com fins expressivos, representando melhor a natureza humana. O objetivo era alcançar um nível de transposição, fora da atuação realista.

Além da observação das coisas na natureza, Lecoq fala a respeito do fundo poético comum. Trata-se de uma dimensão na qual se encontram as cores, formas abstratas, espaços, luzes, matérias e sons presentes em cada um de nós. Esta dimensão forma-se a partir de nossas experiências. Segundo Lecoq (2010, p. 82) todas as experiências que vivenciamos deixam registros em nossos corpos, que constituem este fundo poético comum, é preciso acessar este fundo para “não ficar na vida tal qual ela é, ou tal qual ela surge”. Lecoq (2010, p. 83, grifo do autor) afirma:

De fato, todos os dias, sem sabê-lo, fazemos mímica do mundo que nos cerca. Quando se ama, instintivamente, *faz-se mímica*, em si, do outro. Na escola, trata-se de projetar, para fora de si mesmo, esse elemento, em vez de mantê-lo dentro, e essa saída é, primeiramente, um reconhecimento, antes de tornar-se, eventualmente, um ato de conhecimento e criação. O trabalho do poeta, seja ele pintor, escritor, ou ator, consiste em deixar-se alimentar por todas essas experiências.

Sendo assim, o processo de aprendizagem no ator, segundo Lecoq, dava-se de forma legítima por meio de sua constante relação entre si mesmo e o meio

ambiente, bem como na renovação do cotidiano enquanto um material expressivo na cena, ou seja, o trabalho do ator para Lecoq consiste na descoberta, apreensão e ampliação do material expressivo presente na relação entre ator e o mundo. Este processo de formação pressupõe, dessa forma, o conhecimento de si mesmo, bem como a compreensão do meio em que está inserido.

O processo criativo segundo Dewey (2010) é uma experiência formativa no sentido de que as relações que perpassam tal processo estão em profunda conexão não só uma com as outras, mas com o todo que é o ato criativo, estas relações são exercidas tanto na imaginação quanto na observação. Desse modo, o trabalho do artista é construir uma experiência que seja coerente na percepção e que ao mesmo tempo se movimente com as mudanças que surgem constantemente em seu desenvolvimento.

Portanto, o processo de aprendizagem no ator, segundo Lecoq, acontece de forma legítima por meio de sua constante relação entre si mesmo e o meio ambiente, bem como na renovação do cotidiano enquanto um material expressivo na cena, ou seja, o trabalho do ator para Lecoq consiste na descoberta, apreensão e ampliação do material expressivo presente na relação entre ator e o mundo. Este processo de formação pressupõe, dessa forma, o conhecimento de si mesmo, bem como a compreensão do meio em que está inserido.

Dewey (2010, p. 211) vai de encontro a tal pensamento quando afirma que o sujeito estará plenamente presente e concentrado nos momentos de influência mútua mais plena com o ambiente, quando os materiais apreendidos de tal interação se fundem de forma completa com as relações que provoca no sujeito, de modo que “[...] a arte não ampliaria a experiência caso recolhesse o eu no eu, e a experiência resultante dessa reclusão tampouco seria expressiva”. Dessa forma, o mundo experimentado torna-se parte do sujeito que age e sofre ações em outras experiências, continuamente.

Segundo Dewey, o processo de ação-reação presente na experiência pode se estabelecer de forma intensa, contudo, ao menos que se relacionem entre si a fim de formar um todo na percepção, o ato não pode ser considerado plenamente estético. O autor (2010, p. 132) afirma:

Quando o artista não aperfeiçoa uma nova visão em seu processo de fazer, ele age mecanicamente e repete algum velho modelo, ficando como uma planta baixa em sua mente. Uma dose incrível de

observação e do tipo de inteligência exercido na percepção de relações qualitativas caracteriza o trabalho criativo na arte.

Constata-se que, o principal resultado deste trabalho esteve no fato deste permanecer sempre como uma referência para o ator, uma vez que estas dinâmicas permaneciam para sempre gravadas em seu corpo e despertariam no momento da interpretação. De acordo com Lecoq (2010) quando, às vezes muitos anos depois, o ator tenha que interpretar um texto, esse texto encontrará eco em seu corpo e reencontrará em uma matéria rica e disponível para a emissão expressiva. O ator poderá então tomar a palavra com conhecimento de causa. Porque, na realidade, a natureza é nossa primeira linguagem. E o corpo o recorda.

A escola de Lecoq mantém-se viva através do desejo de seus alunos, que constituem sua força motriz. Os professores do mesmo modo participam de sua evolução, sendo a maior parte deles antigos alunos da escola, desse modo, todos encontram uma linguagem em comum baseada na interpretação que prioriza a sinceridade e organicidade do ator.

Dario Fo (2004) faz uma crítica à pedagogia de Lecoq, principalmente no que diz respeito ao mimo, pertinente para pensarmos o problema deste trabalho. Segundo Fo (2004), apesar de todo respeito e amizade mantidos com o pedagogo por mais de trinta anos, existem conflitos sobre a linha ideológica ao uso do mimo. Segundo Dario Fo (2004), ambos concordam que o mimo não é uma arte restrita a linguagem de sinais, mas para Lecoq trata-se de oferecer aos alunos toda a bagagem necessária para a boa educação corporal e gestual, sendo que, cada um é um é dono de si para aplica-la onde e como quiser. Entretanto, para Fo (2004, p. 274), trata-se de um erro grave separar a técnica do contexto ideológico e moral. Segundo o ator e dramaturgo, a maior prova desse erro é o fato de todos os alunos de Lecoq assemelharem-se entre si, mesmo que a escola receba alunos do mundo inteiro, todos saem com características muito semelhantes, além de custarem a despir-se dos “estereótipos gestuais mecânicos adquiridos. Obviamente, há exceções.”

Para Fo (2004) é inegável o fato de que Lecoq preocupou-se fazer com que seus alunos olhassem para dentro de si em busca de uma identidade expressiva pessoal. Mas a escola acabou distanciando-se do público, o que para Dario Fo resultou na supervalorização do discurso técnico em detrimento de qualquer outro. Ou seja “não se explica aos alunos por que se deve escolher um determinado gesto

em lugar de outro... conseqüentemente, o resultado é a falta de um estilo específico”. Fo (2004, p.274), afirma:

Em uma obra famosa do teatro cabúqui, o intérprete do papel de uma raposa mima o animal – o andar, o encolher no solo, o agitar da cauda. [...] Gira a cabeça para cá, vira-a subitamente para lá...mexe os olhos...conserva-os fixos...aquele é exatamente o olhar de uma raposa...mesmo se nunca vimos uma de verdade. A sagacidade e o agir astucioso são lidos com clareza; ao falar, sua voz é realmente aquela de um animal hipócrita e desleal. Por trás de toda essa exibição, porém, há uma escolha, um discurso moral...ousaria dizer até um certo ideário político-partidário. Há o pressuposto ideológico situado na base de toda a história. É exatamente essa escolha que condiciona a maneira de impostar gestualidade, síntese, ritmo e cadência.

Portanto, o aprendizado adulador das técnicas é perigoso se não houver uma decisão pessoal em relação ao contexto moral no qual elas serão empregadas. Segundo Dario Fo (2004) é como construir uma casa sem conhecer previamente o terreno onde ela será implantada. Portanto, quando esta qualidade moral distancia-se da técnica, formam-se atores mímicos “sem elasticidade mental, robôs esvaziados, privados de uma autêntica sensibilidade e, muito pior, sem personalidade. Todos pequenos descendentes do mestre.”

Assim, Dario Fo apresenta a importância da elasticidade mental para a vida do ator, ou seja, sua habilidade de apropriar-se da técnica fazendo dela uma experiência de crescimento. Na teoria deweyana o conceito de plasticidade é análogo à ideia aqui exposta. Segundo Dewey (1979, p.47) a plasticidade é um elemento que possibilita o crescimento, caracterizando a capacidade de aprender por meio das experiências:

Parece-se mais com a elasticidade com que algumas pessoas assumem a cor de seu ambiente, conservando ao mesmo tempo, às próprias inclinações. Mas é algo mais profundo do que isto. Em sua essência, é a aptidão de aprender com a experiência, o poder de reter dos fatos alguma coisa aproveitável para solver as dificuldades de uma situação ulterior. Isto significa - poder modificar seus atos tendo em vista os resultados de fatos anteriores, o poder de desenvolver atitudes mentais. Sem isto seria impossível contraírem-se hábitos.

Conforme observado a plasticidade é a capacidade de reter de uma experiência elementos capazes de provocar transformação em um ato subsequente, ou seja, a capacidade de desenvolver hábitos. Trata-se da capacidade de aprender a partir das experiências, ou seja, absorver as significações por elas geradas e, conseqüentemente, gerir seus atos tendo em vista as conseqüências de fatos

anteriores. Sendo assim, experiências permitem a variação de significados e, assim, adquire-se método, aprende-se continuamente e o homem desenvolve a aptidão de aprender a aprender.

O problema indicado por Dario Fo é pertinente para pensarmos que, a experiência com a máscara será formativa para o ator quando for capaz de provocar a reinvenção da técnica a cada nova experiência. Caso contrário, a técnica também pode virar um hábito, no sentido de rotina. Obviamente, o legado de Jacques Lecoq para os atores de teatro desde o século XX até hoje é muito significativo, entretanto, a transmissão da técnica entre pedagogo e aluno deve manter-se viva, no sentido de que, apropriar-se da técnica não significa apropriar-se de uma forma, mas de fundamentos dinâmicos que se transformam a cada nova experiência.

Quando a plasticidade da experiência é bloqueada, ela deixa de ser formativa, uma vez que, cessa-se a capacidade de variar, ou seja, de aprender continuamente a cada nova experiência. Isso pode ser comum no teatro, quando os alunos seguem dicotomias como certo ou errado, que os leva a acreditar que sua apropriação da técnica é errada, ou ainda, quando o endeusamento da técnica acontece. No início do século XX o ator ocidental não tinha absolutamente com o que fundamentar seu trabalho, não havia experiência formativa, apenas cópia. Hoje, nós atores tememos o oposto disso: o endeusamento de uma técnica enrijecida. Neste sentido, concluímos que a conduta do ator diante da técnica é o que irá possibilitar que ela seja transformadora ou não.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A condução da pesquisa de campo levou-me a releitura de meu diário de bordo. Trata-se de um diário de trabalho iniciado em 2009. Nele, tenho descrito com detalhes todas as minhas experiências de treinamento com a máscara, desde a primeira vez que a vesti, até a experiência prática deste estudo. Uma das principais contribuições pessoais dessa pesquisa foi ter exigido este retorno à minha trajetória enquanto atriz, que por sua vez, movimentou uma série de reflexões, incidindo nos motivos que me trouxeram a este estudo.

A beleza de meu diário está em sua incompletude, nas dúvidas que ainda não foram respondidas, portanto, nas possibilidades infinitas de crescimento que, ainda podem orientar meu fazer artístico. Ademais, foi essencial perceber que apesar de anos de uma educação que negligenciava o meu pensamento e me colocava em um estado de subserviência, o teatro, aliado ao estudo da filosofia da educação, têm me mostrado, como direcionar minha própria vida. A conclusão deste retorno ao meu diário me levou a constatação de que, o teatro tem sido o instrumento de minha liberdade.

Não são tempos fáceis para os que almejam ser livres. Neste ponto, professores e artistas têm muito em comum. Penso que, cada professor faz de sua disciplina o instrumento de sua liberdade, mais do que isso, como quem não se contém, ele necessita compartilhar este caminho, ensinar como chegar até ele. Meu diário de bordo destacou ainda a importância que os pedagogos tiveram em minha trajetória. No curso de artes cênicas, um de meus professores sempre me dizia: “Não pensa, faz”. Conforme registro, demorei três anos para entender o que ele queria dizer: não finja, faça! Seja sincera em cena, recrie a vida com organicidade. Entendi, mas em um dos últimos registros do diário, já em 2016, afirmo: “É muito difícil ser sincera com a máscara neutra, é frustrante não conseguir simplesmente ser natural”.

Isso quer dizer que, para o ator, por mais compreensão que tenha de seu próprio trabalho, por mais domínio que aparente ter da técnica, sempre sobrarão espaços para novas descobertas, porque assim como a vida, o teatro não pode ser totalmente controlado. A este respeito, Pirandello (1981, p. 326), no prefácio de “Seis personagens á procura de um autor”, afirma:

Acaso será que existe um autor capaz de indicar “como” e “por que” uma personagem lhe nasceu na fantasia? O mistério da criação artística é idêntico ao do nascimento natural. Uma mulher que ama poderá desejar muito ser mãe, porém, o desejo apenas, embora profundo e intenso, não é suficiente. Entretanto, um dia ela se tornará mãe, sem contudo ter-se apercebido do momento em que isso se deu. O mesmo acontece com o artista: vivendo, ele reúne em si um sem-número de germes de vida e nunca poderá afirmar “como” e “por que”, num determinado momento, um desses germes vitais penetrou sua fantasia para tornar-se, também ele, uma criatura viva, no plano da vida superior, acima da volúvel existência de todos os dias.

Tal afirmação é oportuna para indicar a dificuldade em entender os questionamentos expostos neste estudo. A pesquisa de campo foi uma tentativa de ativar estes momentos onde “os germes vitais penetram a fantasia”, na busca por entender o “como” e “porquê” isso acontece. O resultado dessa busca é, principalmente, a noção de que, entender um problema na criação do ator provoca o nascimento de outros problemas em decorrência do primeiro, assim, sua formação se torna um processo contínuo, sem fim.

Após análise de alguns pontos da teoria deweyana, é possível observar que os significados produzidos pelas experiências humanas, tornam-se formas de conhecimento. Neste âmbito, os conhecimentos são adquiridos pelo homem como um modo de orientar sua sobrevivência. Da mesma forma, a tentativa de entender-se é algo inerente ao homem, faz parte de sua habilidade adaptativa e evolutiva. A autonomia é uma estratégia de sobrevivência, um modo de perpetuar-se no tempo. O homem vive em um ambiente particular, dimensionado pela sua história contida, assim, a história humana é construída a partir da interação do sujeito com seu ambiente. As experiências transmitidas orientam o indivíduo na formação de sua conduta. Quando formativas, provocam um significado e possuem uma qualidade de apreciação estética. Assim, significado na experiência, pressupõe consciência e pensamento. Sem isso, os hábitos formados tornam-se maus hábitos.

Conforme Lévi-Strauss (2013, p. 32), o homem social é essencialmente mascarado: “leva um nome, herda uma condição, preenche uma função”. Segundo este autor, uma sociedade tida como livre das máscaras, não é mais que uma sociedade “em que as máscaras, ainda mais potentes que no passado, e para melhor enganar aos homens, seriam elas mesmas mascaradas.”. A partir de tal pensamento, podemos compreender as inúmeras funções que a máscara é capaz de exercer na sociedade. Neste trabalho, a máscara foi compreendida como um

instrumento para a formação do ator, processo indissociável da vida, no qual a utilização da máscara se constitui pela interação orgânica entre mundo interior e exterior. Ocorre que, a construção do mundo interior e exterior, muitas vezes, já está formada na vida do ator através de um conjunto de hábitos anteriormente adquiridos. Quando o artista utiliza a máscara neutra, por exemplo, tais hábitos são revelados, para que possam ser revisitados e ampliados.

Partimos do pressuposto de que, quanto menor a incidência de hábitos ruins na vida do ator, maior será a qualidade estética das experiências que propõe. Neste âmbito, a máscara é fundamental para todo artista. Concluimos assim que, para o artista seu modo de ser-estar-ver o mundo, necessita ser orientado pela estética. Fernando Pessoa (2006), através do pseudônimo de Alberto Caeiro, apresenta no trecho abaixo o que considero resumir a forma de ser-estar-ver o mundo que o artista precisa assumir:

O meu olhar é nítido como um girassol. /Tenho o costume de andar pelas estradas./Olhando para a direita e para a esquerda,/ E de vez em quando olhando para trás.../ E o que vejo a cada momento/ É aquilo que nunca antes eu tinha visto,/ /E eu sei dar por isso muito bem... /Sei ter o pasmo essencial Que tem uma criança se, ao nascer, /Reparasse que nascera deveras... /Sinto-me nascido a cada momento /Para a eterna novidade do Mundo...

A criança questiona o mundo para entendê-lo, o trabalho com a máscara exige a mesma postura do ator, assim, seus hábitos necessitam ser revisitados e questionados constantemente. Este processo de aprendizagem é descrito por Ariane Mnouchkine (apud FÉRAL, 2010, p, 86) através da metáfora de escalar uma montanha:

Agora, o que o ator deve trazer na bagagem para escalar a montanha? Coragem. Muitíssima coragem, paciência, e, talvez, necessidade de elevação. E, quando digo necessidade de elevação, obviamente não estou querendo dizer de celebridade ou de glória. Um ator, ou uma atriz, só escalarão uma montanha se tiverem necessidade de poesia, de amplidão, de superação, em suma, do humano. Sei que este tipo de discurso não está muito em moda. Portanto, são necessárias boas panturrilhas. Quer dizer, um corpo o mais livre possível, o mais treinado possível, mas também imaginação, uma imaginação tão livre e treinada quanto possível.

Assim, para o ator, o caminho para a liberdade é um caminho do desnudar-se. Para ser autônomo o ator precisa estar disposto a abrir mão daquilo que, para ele, representava elementos de seu próprio ser. A trajetória para liberdade exige questionamento. O ator interroga seus hábitos, ou seja, aquilo que durante toda sua

vida definiu sua própria conduta. Daí o fato de disponibilidade ser exigência indispensável da experiência. Alguns hábitos são mais fáceis de esconder. Quando não se tem consciência de um hábito ruim, não existe transformação, para o ator, depois que este nível de consciência começa a ser ativado e ele se permite ser sincero ao ponto de transformá-lo, abre-se uma porta, difícil de ser fechada novamente.

A partir do conceito que Dewey nos apresenta de experiência podemos entender que cada vida humana constitui em si uma lição da humanidade que pode ser transmitida e apreendida, sendo a educação um aspecto crescente da história construída, tendo a função de possibilitar a tomada de consciência na relação entre sujeito e mundo. Nos dias atuais, as experiências têm sido de tal forma embrutecedoras que, nos questionamos que lição de humanidade nós estamos transmitindo? Esta pesquisa não responde a este questionamento, apenas aponta o teatro como um dos possíveis caminhos para dissolver experiências embrutecedoras.

Neste contexto, por vezes, educação deixa de ser o curso natural do desenvolvimento humano e passa a ser um ato de resistência. As experiências verdadeiramente educativas são tão escassas que, neste contexto de barbárie, educar é resistir. A música de autoria de João Apolinária, intitulada “primavera nos dentes” e imortalizada com o grupo “Secos e molhados” nos dá indícios do sentimento e estado provocado pelo ato de resistir na educação atual:

Quem tem consciência para ter coragem/Quem tem a força de saber que existe/e no centro da própria engrenagem/inventa a contra-mola que resiste/ Quem não vacila mesmo derrotado/quem já perdido nunca desespera/ e envolto em tempestade decepado/entre os dentes segura a primavera.

Esta canção que deságua em um grito resume, poeticamente, o que é ser professor-artista atualmente. Assim, o esforço para buscar resposta ao nosso problema não resulta em vão na medida em que encontramos alguns significados relevantes apesar de não completamente respondido e que ainda nos instiga na investigação do mesmo. Em primeiro lugar, a pesquisa apontou para o fato de que o ator é o elo entre a vida comum e a vida inventada. Neste âmbito, sua presença física habilita a experiência estética teatral e se configura de modo a recriar a vida comum de forma ampliada.

Ademais, concluímos a partir desta pesquisa que as imaginações são tangíveis. O modo como pensamos pode ser habilitado e o pedagogo pode tocar este pensamento, no sentido de, incentivar, guiar e criar novas imagens a partir do que for apresentado. O ator apresenta uma pequena imagem, antes que ela morra, o pedagogo-encenador tenta inflamar esta imagem propondo outras maiores, na tentativa de gerar uma mudança no que é inicialmente apresentado. A interação é muito íntima, o pedagogo precisa ouvir a imaginação apresentada e o ator abrir espaço para que estas imagens possam ser tocadas, estimuladas, transformadas. Ação e reação. A experiência estética acontece na possibilidade desta interação. Se o pedagogo tentar impor uma imagem, que não pertença totalmente ao artista, ou da qual ele não possa se apropriar verdadeiramente, acabou o processo.

Sendo assim, fica o anseio de ter contribuído para a elucidação de alguns elementos referentes ao ensino de teatro e a esperança de que a educação teatral possa ser cada vez mais revelada, analisada e questionada, nos grupos teatrais amadores e profissionais, nas escolas de educação básica, nas universidades, a fim de que experiências estéticas transformem efetivamente nossa forma de ver e nos relacionar com o mundo e com as pessoas.

REFERÊNCIAS

ASLAN, Odette. *O ator no século XX*. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BARBA, Eugênio; SAVARESE, Nicola. *A arte secreta do ator: dicionário da antropologia teatral*. Tradução: Luís Otávio Burnier, Carlos Roberto Simioni, Ricardo Puccetti, Hitoshi Nomura, Márcia Strazzacappa, Waleska Silverberg, André Telles. Campinas: Huicitec/Unicamp, 1995.

Barbosa, Ana Mae. *John Dewey e o ensino da arte no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.

BROOK, Peter. *A porta aberta: reflexões sobre a interpretação e o teatro*. Tradução: Antonio Mercado. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

_____. *O ponto de mudança*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

BURNIER, Luís Otávio. *A arte de ator: da técnica à representação*. Campinas: Unicamp, 2009.

CESCONETTO, Luciana. A utilização da máscara neutra na formação do ator. *Revista Urdimento*, Santa Catarina, n.4, dez. 2002, pp.55-59.

COPEAU, Jacques. *Reflexiones de um Comediante sobre "La paradoja", de Diderot*. Buenos Aires: Editorial La Plêyade. Trad. Hector M. Goro. 1929

_____. *Apelos*. Tradução: José Ronaldo Faleiro. São Paulo: Perspectiva, 2013.

DAL FORNO, Adriana. *A organicidade do ator*. Dissertação de mestrado. Campinas: Unicamp, 2002. -

DANI, Sandra. A máscara, seu sentido e seu uso no treinamento do ator. *Revista do instituto de Artes da UFRGS*, Porto Alegre, n. 1, ano 1, mai. 1990, pp. 83-90.

DECROUX, Etienne. O Vieux-Colombier. In: *Paroles sur mime*. Paris: Gallimard, 1963.

DEWEY, John. *Democracia e Educação*. Tradução: Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1979.

_____. *Arte como experiência*. Tradução: Vera Ribeiro. São Paulo: Martins, 2010.

_____. *A natureza humana e a conduta: (introdução à psicologia social)*. Tradução: Eugênio Marcondes e Rocha e Jacob Thealdi. São Paulo: [s.n.], 1956.

_____. *Liberalismo, liberdade e cultura*. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1971. 261p.

_____. *Como pensamos*. 2. ed. Tradução de Godofredo Rangel. São Paulo: Nacional, 1953.

ELIAS, Marina. Aspectos Pedagógicos no processo de ensino/aprendizagem da improvisação teatral. *Revista Lamparina*, Belo Horizonte, n.2, p. 84-91, 2011.

FALEIRO, José Ronaldo. Copeau e a máscara. *Revista Urdimento*, Santa Catarina, n.12, p. 101-110, 2009.

FÉRAL, Josette. *Encontros com Ariane Mnouchkine: erguendo um monumento ao efêmero*. Tradução de Marcelo Gomes. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2010.

FO, Dario. *Manual mínimo do ator*. São Paulo: Editora Senac, 2004.

- GAULIER, Philippe. *O atormentador*: minhas ideias sobre teatro. Tradução de Marcelo Gomes. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2016.
- HOLANDA, L. O ator para Jacques Copeau. *Revista de Pesquisa*, Blumenau (Udesc), n. 12, 2003.
- LARROSA, Jorge. *Pedagogia Profana*: danças, piruetas e mascaradas. Tradução: Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2000.
- _____. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.
- LEABHART, Thomas. *A máscara como instrumento Xamânico no treinamento teatral de Jacques Copeau*. Tradução: Marcelo Fagundes [fins didáticos]. Porto Alegre: s./ed., 1994.
- _____. *Modern and Post-Modern Mime*. NY: Martin's Press, 1989.
- LECOQ, Jacques. *Lê théâtre du geste: mimes et acteurs*. Bordas: 1987.
- _____. *O corpo poético: uma pedagogia da criação teatral*. São Paulo: Senac, 2010.
- _____. O papel da máscara na formação do ator. In: *Le Masque – Du Rite au Théâtre*. Paris: CNRS, 1988. Tradução de Valmor Beltrani- Níni. p. 265- 269.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. *A máscara*. In: Museu Internacional da Máscara: a arte mágica de Amleto e Donato Sartori / curadoria de Carmelo Alberti e Paola Piizzi. São Paulo: É Realizações, 2013.
- LOPES, Elizabeth Pereira. *O ator e a máscara*. UNICAMP. Campinas. Tese de Doutorado. 394 p. 1991.
- MARINIS, Marco de. Copeau, Decroux e o nascimento do mimo corporal: O teatro transcende. *Revista de Pesquisa*, Blumenau (Udesc), n. 13, 2004.
- PESSOA, Fernando, *Poemas completos de Alberto Caeiro*, São Paulo: Martín Claret, 2006.
- PIRANDELLO, Luigi. *O falecido Mattia Pascal; Seis personagens à procura de um autor*. Tradução: Mário da Silva, Brutus Pedreira, Elvira Rina Ricci. São Paulo: Abril Cultural, 1981.
- RAEDERS, Georges. *O cinqüentenário da Fundação do "Vieux-Colombier"*. Porto Alegre: Curso de Arte Dramática: Faculdade de Filosofia, Universidade do Rio Grande do Sul, 1965, p. 73.
- SACHS, Claudia Müller. *A metodologia de Jacques Lecoq: estudo conceitual*. Dissertação de Mestrado em Artes. Florianópolis: CEART/UDESC, 2004.
- SARTORI, Donato. *Em busca das fontes históricas*. In: Museu Internacional da Máscara: a arte mágica de Amleto e Donato Sartori / curadoria de Carmelo Alberti e Paola Piizzi. São Paulo: É Realizações, 2013.
- SCANDOLARA, Camilo. *Os estúdios do teatro de arte de Moscou e a formação da pedagogia teatral do século XX*. UNICAMP. Campinas. Tese de mestrado. 218 pgs. 2006.
- SOUZA, Aguinaldo Moreira de. *O corpo ator*. Londrina: Eduel, 2013.

TRINDADE, Chistiane Coutheux. Ética e educação em John Dewey: o homem comum e a imaginação moral na sociedade democrática. Tese de doutorado. USP. São Paulo. 165p. 2014.

ANEXO



Figura 10. Improvisação com máscara neutra : O adeus em coro.



Figura 11. Improvisação com máscara expressiva.



Figura 12. Improvisação com máscara expressiva.



Figura 13. Improvisação com máscara expressiva.



Figura 14. Improvisação com máscara expressiva.



Figura 15: Atriz Laura Marafante portando máscara neutra.